



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

2011

**Leandra Vaz Fernandes**  
**Catalino Ferraz**

***STRESS* NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO:  
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL  
E BRASIL**

**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
**2011**

**Leandra Vaz Fernandes**  
**Catalino Ferraz**

**STRESS NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO:  
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL  
E BRASIL**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira, Professora com Agregação do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação e Doutor Carlos Manuel Francisco, Professor Doutor da Escola Superior de Educação da Guarda.

Apoio financeiro da Fundação para a  
Ciência e a Tecnologia  
SFRH/BD/8103/2007

Doutoramento em Ciência da Educação

## **dedicatória**

A Deus, pelo seu grande amor  
que me iluminou e sustentou nesta trajetória  
de lutas e conquistas que é a minha vida.  
Ao Anjo de luz que me inspirou e acompanhou nesta reta final.  
Sua ajuda foi imensurável!!

À Lua Clara e ao Arthur,  
minha luz e força de vida,  
onde repouso meus sonhos,  
onde entardeço e me revejo.  
Vocês me ensinaram que o amor e a fé realmente superam tudo.  
Pra vocês MEUS FILHOS, tudo de mim.

Aos meus pais,  
pelo carácter lutador e pela fé e força que me ensinaram.  
Entre períodos de desencontro, vales de silêncio e plácidas searas  
de saudade soubemos edificar o amor, a admiração e o respeito.

## agradecimento

Neste longo e difícil caminho que paralelamente permearam esta pesquisa, muitos foram aqueles que contribuíram para a edificação de um sonho e projeto.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Anabela Pereira, por acreditar neste projeto, pela compreensão com a nova trajetória de vida em que fui agraciada, pelo rigor científico, paciência e atenção aos detalhes desta obra, mas sobretudo pelo valor humano que caracteriza sua orientação.

Ao Prof.<sup>o</sup> Doutor Carlos Francisco, pelo exemplo de investigação que serviram de norte ao presente trabalho e as correções enriquecedoras e cuidadas ao longo deste processo.

À Universidade de Aveiro, em especial a todos os profissionais e docentes do Departamento de Educação pelo respaldo e apoio logístico. Às minhas companheiras e amigas de luta científica, que partilharam das mesmas angústias e desafios ao longo destes anos.

À todas as Universidades, Escolas Superiores de Educação e Faculdades por permitirem ser campo de pesquisa e a todos os professores supervisores/orientadores e estagiários de Portugal e do Brasil, que colaboraram no presente estudo, sem os quais seria impossível a sua concretização.

Aos meus irmãos e familiares, em especial meus tios e prima de Portugal, pelo apoio e força ao longo destes anos. À tia Rosa o meu amor incondicional e agradecimento pela riqueza do seu afeto e apoio diário mesmo tão distante.

Às minhas amigas quase irmãs, que dos dois lados do atlântico sempre encheram minha vida de sorrisos, de lembranças edificantes e apoios fundamentais quando a queda precedia a vitória. Obrigada por terem dado colo aos meus filhos nos meus momentos de ausência. À Natália, a Cátia, a Rita e a Carla o meu muito obrigado acrescido pelas leituras e colaborações estatísticas.

Obrigado muito especial ao Marcos Procópio pelo carácter lutador e profundidade científica que em muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e científico na reta final deste trabalho. Seu cuidado nas leituras e análise dos dados fizeram toda a diferença nesta construção.

Ao Paulo, por fazer parte da minha vida, me dando com generosidade o nosso maior presente, sendo sempre este ex-marido e amigo incondicional que mesmo nos momentos mais difíceis sabe dar com generosidade o seu melhor.

Finalmente a todos os que indiretamente contribuíram de forma positiva ou negativa para a edificação deste trabalho construído entre vendavais e tempestade. A bonança tarda mas não falha.

## **júri**

### **presidente**

Doutor Diniz Gomes de Magalhães dos Santos  
professor catedrático da Universidade de Aveiro

### **vogais**

Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro  
professor catedrático da Universidade da Beira Interior

Doutora Adelinda Maria Araújo Candeias  
professora auxiliar da Universidade de Évora

Doutora Maria Madalena Jesus Cunha Nunes  
professora adjunta do Instituto Politécnico de Viseu

Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira  
Professora auxiliar com agregação da Universidade de Aveiro

Doutor Carlos Manuel Francisco  
professor da Escola Superior de Educação da Guarda

Doutora Paula Emanuel Rocha Martins Vagos  
professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro

## Palavras-chave

Estágio pedagógico, supervisores, estagiário, *stress*, sintomas, *coping*, suporte social,

A formação inicial de professores possui características muito próprias e a complexidade envolta sobre o período de estágio na prática pedagógica, requer um olhar aprofundado sobre as questões subjacentes ao *stress* tanto no estagiário, como no supervisor e orientador. A presente investigação inter e multicultural, pretende conhecer junto a estes três atores as principais fontes indutoras de *stress* e seus sintomas no decorrer do período de estágio pedagógico, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social.

Desenvolvemos três estudos de cariz comparativo entre Portugal e Brasil, em oito Instituições de Ensino Superior (4 de Portugal e 4 do Brasil) numa amostra total de 1.194 indivíduos. O primeiro de índole qualitativa envolveu 24 professores supervisores e orientadores de estágio, os quais identificaram as principais causas de *stress* que permitiram a construção do questionário “Avaliação do *stress* do professor/orientador de Estágio Pedagógico” (ASPOEP). Contamos no segundo estudo com uma amostra de 204 docentes (122 orientadores e 82 supervisores) no exercício da supervisão pedagógica e no terceiro estudo com 966 estagiários (476 Portugal e 490 Brasil). Nestes dois últimos estudos, para a identificação dos fatores de *stress*, os supervisores responderam ao questionário ASPOEP e os estagiários ao questionário ASAE (Avaliação do *stress* do aluno estagiário). Foram ainda utilizados os questionários de “Avaliação dos sintomas de *stress*”, o de “Estratégias de *coping*” e para a análise do suporte social fizemos uso da “Escala de satisfação com o suporte social”. Na análise dos dados foi utilizado o SPSS, tendo sido realizadas as estatísticas descritivas e inferenciais.

Os resultados globais evidenciam o estágio pedagógico como uma fonte indutora de *stress*. Nos supervisores de estágio, a sobrecarga de trabalho, as relações interpessoais, o desempenho do estagiário e sobretudo a estrutura e acompanhamento do estágio, marcaram os fatores de maior *stress*, que foi mais evidente no gênero feminino e na população brasileira. Entre estagiários, a insegurança e a indisciplina são os fatores de maior *stress*, sobretudo no gênero feminino de Portugal. O *stress* apesar de moderado para a maioria da amostra, evidencia índices de *stress* elevado em 10,7% dos docentes e 19,1% dos estagiários portugueses e 23,8% dos docentes e 12,7% dos estagiários brasileiros. Os sintomas cognitivos são os mais evidentes nestas duas populações estudadas, porém nos casados e com filhos existe evidência significativa de sintoma comportamental. A estratégia de *coping* centrada no indivíduo foi mais prevalente, porém evidencia-se que os brasileiros e também os pais com filhos apresentam significativo *coping* centrado no outro. O suporte social da amizade e da intimidade foram os que demonstraram maior satisfação, sendo assim eficaz na manutenção de um *stress* moderado. Os portugueses apresentam maior satisfação com o suporte social que os brasileiros. Ficou evidente que a satisfação e as estratégias de *coping* contribuem de forma positiva na diminuição dos sintomas de *stress*, bem como a satisfação com estágio diminui os níveis de *stress*.

Sugere-se que na formação de professores sejam integrados programas de formação sobre gestão e controlo do *stress* para supervisor, orientador e estagiário, bem como devem ser propostas mudanças a nível curricular, ligado à estrutura e acompanhamento do estágio, para que este possa ser um período de desenvolvimento de competências profissionais, alicerçadas no bem-estar para todos os intervenientes.

Teaching practice, supervisors, trainees, stress, symptoms, coping, social support

**Key-words:**

**Abstract**

The initial training of teachers has its own characteristics and complexity wrapped on the period of internship in pedagogic practice, requires a depth look at the issues underlying the stress in both the trainee and the supervisor and advisor. This inter and multicultural research, plans to meet with these three actors inducing the main sources of stress and their symptoms during the period of teaching practice, coping strategies and satisfaction with social support.

We develop three comparative studies of nature between Portugal and Brazil in eight Higher Education Institutions (4 of 4 Portugal and Brazil) in a total sample of 1,194 individuals. The first involved 24 qualitative nature of supervising teachers and mentors stage, which identified the main causes of stress that led to the construction of the questionnaire "Evaluation of the stress of the teacher / supervisor of teaching practice" (ASPOEP). The second study counts with a sample of 204 teachers (122 counselors and 82 supervisors) in the exercise of supervision and teaching and in the third study 966 trainees (476 Portugal and Brazil 490). In the last two studies, to identify the stress factors, supervisors responded to the questionnaire and trainees ASPOEP ASAE questionnaire (Assessment of stress student intern). Questionnaires were also used on "Evaluation of symptoms of stress," to "coping strategies" and for the analysis of social support we used the "Scale of satisfaction with social support." In the analysis of statistical data it was used SPSS, having been held descriptive and inferential statistics.

The overall results show the teaching practice as a source of stress-inducing. In the internship supervisors, work overload, interpersonal relations, the trainee's performance and especially the structure and the monitoring stage, marked the biggest stress factors, which was more evident in females and in the Brazilian population. Among trainees, insecurity and lack of discipline are the biggest stress factors, especially in females of Portugal. The stress while moderate for the majority of the sample shows high levels of stress in 10.7% of teachers and 19.1% of Portuguese trainees and 23.8% of teachers and 12.7% of Brazilian trainees. Cognitive symptoms are most evident in these two populations studied, however the married with children evidence significant behavioral symptoms. The coping strategy based on the individual was more prevalent, but it is clear that the Brazilians and also parents with children shows coping substantially centered on the other. Social support of friendship and intimacy were those who demonstrated greater satisfaction, so effective in maintaining a moderate stress. The Portuguese have a higher satisfaction with social support than the Brazilians. It was evident that the satisfaction and coping strategies contribute positively in reducing the symptoms of stress and satisfaction with stage lowers levels of stress.

It is suggested that teacher training be integrated into training programs on management and control of stress for supervisor, mentor and trainee, and should be proposed changes to the curricular level, linked to the structure and follow-up stage, so that it can be a period of development of professional skills, grounded in well-being for all concerned.





DEUS QUER,

O HOMEM SONHA,

A OBRA NASCE.

FERNANDO PESSOA

## INDICE

INTRODUÇÃO.....	24
PARTE 1 – Enquadramento Teórico	
CAPÍTULO 1	
Formação Docente: O Estágio na Prática Pedagógica.....	35
1. Considerações históricas sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil.....	36
2. Novos Paradigmas da Formação Docente.....	44
2.1 Ciclos da carreira docente.....	50
2.2 Se tornar professor: da formação reflexiva à prática pedagógica.....	54
3. Estágio Pedagógico: momento de construção da identidade profissional.....	60
3.1 Enquadramento legal do estágio para a formação do futuro professor.....	64
3.2 Organização e Funcionamento do Estágio: paralelo dos modelos de estágio em Portugal e no Brasil.....	67
3.3 Articulação entre Universidade e Escola.....	72
3.4 A seleção do orientador da escola.....	76
CAPÍTULO 2	
O Processo de Supervisão no Estágio Pedagógico.....	82
1. Supervisão Pedagógica: linhas conceptuais e objetivos.....	82
2. Ciclos de Supervisão: diversidade de papeis e contextos.....	88
2.1 Relação Supervisiva e estilos de supervisão.....	91
2.2 Supervisores: papéis e importância na formação do professor.....	98
2.3 O papel do Orientador/Professor Cooperante.....	103
3. Estagiário: o desafio da construção do “ser professor”.....	106

4. O <i>stress</i> no estágio: uma preparação para a vida docente ou uma fase de transição na vida académica?.....	108
4.1 O estágio pedagógico como fonte de <i>stress</i> .....	110

### CAPÍTULO 3

<i>Stress</i> no Estágio Pedagógico.....	114
1. Considerações sobre a evolução conceptual do <i>stress</i> .....	115
1.1 Modelo Transaccional dos <i>stress</i> .....	119
1.2 Fases e fontes indutoras de <i>stress</i> .....	121
2. Sintomas provocados pelo <i>stress</i> .....	125
2.1 <i>Stress</i> ocupacional: implicações na carreira docente.....	129
2.2 <i>Stress</i> em Docente: Fatores Indutores e Sintomatologia.....	131
2.3 <i>Stress</i> no contexto académico: sintomas e consequências no estagiário (futuro do professor).....	139
3. Estratégias para lidar com o <i>stress</i> .....	141
3.1 <i>Coping</i> na profissão docente.....	143
4. Suporte Social como “buffer effect”.....	144
4.1 Suporte Social: implicações no contexto educacional.....	149

### PARTE 2 – Enquadramento Empírico

#### CAPÍTULO 4

Metodologia Geral da Pesquisa.....	154
1. Apresentação Geral do Estudo Empírico.....	154
2. Questão de Investigação e Objetivos.....	156
3. Pressupostos e Hipóteses da Investigação.....	157
4. Amostra Geral.....	158
5. Instrumentos de Avaliação.....	158

6. Procedimento Geral.....	159
7. Análise de Dados.....	159

## CAPÍTULO 5

Estudo preliminar qualitativo para a construção do instrumento de identificação das fontes indutoras de *stress* em supervisores e orientadores de estágio pedagógico

1. Metodologia.....	161
1.1 Objetivos.....	161
1.2 Amostra.....	162
1.3 Instrumento.....	163
1.4 Procedimento.....	164
1.5 Análise de Dados.....	164
2. Apresentação dos Resultados e Discussão.....	166
3. Conclusão do Estudo Preliminar.....	171

## CAPÍTULO 6

Fatores e sintomas de *stress*, estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social em supervisores e orientadores da prática pedagógica de Portugal e do Brasil

1. Metodologia.....	176
1.2 Amostra e sua caracterização.....	176
1.3 Instrumentos de Avaliação.....	186
1.3.1 Estudo Psicométrico do Questionário “Avaliação do <i>Stress</i> do professor/orientador do estágio pedagógico” (ASPOEP).....	190
1.4 Procedimentos.....	193
1.5 Análise de Dados.....	194
2. Apresentação dos Resultados e Discussão.....	195
2.1 Níveis de <i>stress</i> no supervisor e orientador de estágio.....	196
2.2 Análise da satisfação com o estágio.....	199
2.3 Fatores de <i>stress</i> em supervisor e orientador de estágio.....	201

2.4 Sintomas de <i>stress</i> em supervisor e orientador de estágio.....	211
2.5 Estratégias de <i>coping</i> no supervisor e orientador.....	217
2.6 Satisfação com o suporte social.....	221
2.7 Relação entre as variáveis de satisfação com o estágio e as variáveis em estudo.....	225
3. Síntese do Estudo.....	228

## CAPÍTULO 7

Identificação dos fatores e sintomas de *stress*, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social em estagiários da prática pedagógica

1. Metodologia.....	235
1.1 Amostra e sua caracterização.....	236
1.2 Instrumentos de avaliação.....	242
1.3 Procedimentos.....	246
1.4 Análise de Dados.....	247
2. Apresentação dos Resultados e Discussão.....	247
2.1 Níveis de <i>stress</i> nos estagiários .....	248
2.2 Satisfação com o estágio.....	250
2.3 Fatores de <i>stress</i> em estagiários.....	251
2.4 Sintomas de <i>stress</i> em estagiários.....	257
2.5 Estratégias de <i>coping</i> em estagiários.....	262
2.6 Satisfação com o Suporte Social em estagiários.....	265
2.7 Relação direta entre o a satisfação com o estágio e as variáveis em estudo.....	270
3. Síntese do Estudo.....	271

## CAPÍTULO 8

Conclusão Integrativa

1. Principais Conclusões.....	277
2. Limitações.....	286
3. Implicações Práticas e Sugestões Futuras.....	288

Bibliografia.....	293
Anexos.....	333

## ÍNDICE DE FIGURAS DO CAPÍTULO I

Figura 1	Quadro para definir o referencial de competências profissionais pela integração de paradigmas.....	46
Figura 2	Ciclo vital dos professores (Huberman, 1990).....	52

## ÍNDICE DE FIGURAS DO CAPÍTULO II

Figura 3	Supervisão pedagógica: uma visão transformadora.....	86
Figura 4	Tarefas a realizar no processo de supervisão.....	100
Figura 5	Estilos de supervisão segundo Gilkman.....	105

## ÍNDICE DE FIGURAS DO CAPÍTULO III

Figura 6	Tipos de <i>stress</i> (Vaz-Serra, 2000, p. 263).....	117
Figura 7	Modelo de processamento de <i>stress</i> e <i>coping</i> Lazarus e Folkman (1984).....	120
Figura 8	A avaliação das emoções e tendências da ação (Vaz Serra, 2002). ..	123
Figura 9	Manifestações do <i>stress</i> no organismo.....	126
Figura 10	As respostas induzidas pelo stress no organismo (Vaz Serra, 2002).....	128
Figura 11	Fontes indutoras de <i>stress</i> no ambiente educacional.....	134
Figura 12	Comparações dos fatores de <i>stress</i> em professores de países diferentes.....	135
Figura 13	Interações previstas no desenvolvimento do <i>stress</i> (adaptada de Francisco 2006).....	138
Figura 14	<i>Stress</i> no aluno estagiário: variáveis do estágio e do aluno.....	140
Figura 15	Dimensão do <i>coping</i> em relação ao foco e o método Moos (1993; 1995; 2002).....	142

## ÍNDICE DE FIGURAS DO CAPÍTULO VI

Figura 16	Histogramas da distribuição de idade por país (Portugal e Brasil) com a curva de Gauss sobreposta.....	177
-----------	--	-----

Figura 17	Histograma com normal sobreposta da distribuição do <i>stress</i> dos supervisores entre Portugal e Brasil.....	202
-----------	---	-----

#### INDICE DE FIGURAS DO CAPÍTULO VII

Figura 18	Histograma com a distribuição do nível de <i>stress</i> dos estagiários durante o período do estágio com a normal sobreposta compondo por país.....	249
Figura 19.	Histogramas da distribuição do <i>stress</i> dos estagiários entre Portugal e Brasil com a curva de Gauss sobreposta.....	252

## ÍNDICE DE QUADROS DO CAPÍTULO I

Quadro 1	Caracterização do Ensino em Portugal e no Brasil.....	43
----------	---	----

## ÍNDICE DE QUADROS DO CAPÍTULO VI

Quadro 2	Estatísticas da variável idade (em anos) dos supervisores por país.....	177
Quadro 3	Perfil do supervisor de Portugal.....	229
Quadro 4	Perfil do orientador de Portugal.....	230
Quadro 5	Perfil do supervisor do Brasil.....	231
Quadro 6	Perfil do orientador do Brasil.....	232

## ÍNDICE DE QUADROS DO CAPÍTULO VII

Quadro 7	Perfil do aluno estagiário de Portugal.....	274
Quadro 8	Perfil do aluno estagiário do Brasil.....	275



## ÍNDICE DE GRÁFICOS DO CAPÍTULO VI

Gráfico 1	Distribuição dos curso por área de formação dos supervisores.....	179
Gráfico 2	Distribuição dos elementos da amostra por países (Portugal e Brasil) quanto ao grau de ensino que trabalha.....	180
Gráfico 3	Distribuição da amostra de supervisores em relação ao tempo de Huberman.....	182
Gráfico 4	Distribuição dos supervisores por curso em que orienta estágio.....	184
Gráfico 5	Distribuição dos elementos da amostra por países (Portugal e Brasil) quanto a quantidade de horas de estágio que orienta.....	184
Gráfico 6	Distribuição dos elementos da amostra por país (Portugal e Brasil) quanto a elaboração do regulamento de estágio.....	185
Gráfico 7	Distribuição dos elementos da amostra por país (Portugal e Brasil) em relação a distância máxima de deslocamento para supervisionar.....	185
Gráfico 8	Avaliação do nível de <i>stress</i> no processo supervisivo frente á orientação de estágio.....	196
Gráfico 9	Avaliação da percepção sobre o nível de <i>stress</i> dos alunos estagiários.....	197
Gráfico 10	Avaliação do nível de conhecimento sobre as técnicas de controlo de <i>stress</i> .....	197
Gráfico 11	Período ao longo do estágio em que o <i>stress</i> é mais elevado.....	198
Gráfico 12	Avaliação da percepção do estado de saúde no ano em que orienta estágio.....	199

## ÍNDICE DE GRÁFICOS DO CAPÍTULO VII

Gráfico 13	Distribuição da idade menores e maiores de 23 anos (Portugal e Brasil).....	236
Gráfico 14	Compatibilidade do estágio com a vida familiar.....	248
Gráfico 15	Distribuição dos níveis de conhecimentos das técnicas de controlo de <i>stress</i> pelos estagiários.....	249
Gráfico 16	Níveis do <i>stress</i> percebido com relação a saúde dos estagiários.....	250

## ÍNDICE DE TABELA DO CAPÍTULO V

Tabela 1	Estrutura e organização do estágio.....	167
Tabela 2	Acompanhamento e orientação do estagiário.....	168
Tabela 3	Avaliação do estágio.....	169
Tabela 4	Desempenho do estagiário.....	170

## ÍNDICE DE TABELA DO CAPÍTULO VI

Tabela 5	Distribuição das características sócio-demográficas.....	178
Tabela 6	Distribuição das características académicas e profissionais .....	181
Tabela 7	Distribuição das características enquanto função de supervisor/orientador de estágio.....	183
Tabela 8	Correlação dos itens como valor total da escala do ASPOEP.....	189
Tabela 9	Análise fatorial das fontes de <i>stress</i> nos professores orientadores de estágio pedagógico ASPOEP.....	192
Tabela 10	Grau de satisfação dos supervisores dos países (Portugal e Brasil).....	199
Tabela 11	Medidas de satisfação frente à orientação de estágio.....	200
Tabela 12	Medidas de satisfação no processo supervisoivo frente à orientação de estágio com base nos pontos (Escala <i>Likert</i> ).....	201
Tabela 13	Resumo das médias da pontuação por itens do ASPOEP por país (Portugal e Brasil).....	203
Tabela 14	Apresentação das médias dos fatores do ASPOEP .....	204
Tabela 15	Análise comparativa dos fatores de <i>stress</i> por país (Portugal e Brasil) e por grupos (supervisores e orientadores).....	205
Tabela 16	Análise comparativa dos fatores de <i>stress</i> por país (Portugal e Brasil) e por género.....	206
Tabela 17	Análise comparativa entre género e o <i>stress</i> sentido (ASPOEP Total) dos supervisores/orientadores entre Portugal e Brasil.....	207
Tabela 18	Estatística descritiva do <i>stress</i> sentido (ASPOEP total) por áreas entre os dois países.....	207

Tabela 19	Análise comparativa do Tempo de Huberman e o <i>stress</i> sentido (ASPOEP Total) do supervisores entre Portugal e Brasil.....	208
Tabela 20	Análise comparativa do tempo de supervisão e o <i>stress</i> sentido (ASPOEP Total) entre Portugal e Brasil.....	280
Tabela 21	Análise comparativa entre os países quanto a atividade laboral (supervisores/orientadores).....	209
Tabela 22	Comparação entre a quantidade de horas de orientação e o <i>stress</i> sentido entre Portugal e Brasil.....	210
Tabela 23	Análise comparativa do deslocamento e o <i>stress</i> sentido pelo supervisor entre Portugal e Brasil.....	211
Tabela 24	Correlação dos fatores de <i>stress</i> com os sintomas.....	212
Tabela 25	Apresentação dos sintomas de <i>stress</i> segundo a média por países.....	213
Tabela 26	Análise comparativa dos sintomas de <i>stress</i> entre os supervisores de Portugal e do Brasil.....	214
Tabela 27	Análise comparativa dos sintomas de <i>stress</i> e por género.....	214
Tabela 28	Análise comparativa dos sintomas de <i>stress</i> dos supervisores que trabalham em uma ou mais de uma instituição.....	215
Tabela 29	Apresentação resumo dos dados estatisticamente significativos dos sintomas com as variáveis sócio-demográficas e por países (Portugal e Brasil).....	216
Tabela 30	Apresentação das média dos itens das estratégias de <i>coping</i> segundo em Portugal e no Brasil.....	218
Tabela 31	Análise comparativa das estratégias de <i>coping</i> entre os supervisores de Portugal e do Brasil.....	219
Tabela 32	Apresentação resumo dos dados estatisticamente significativos das estratégias de <i>coping</i> com as variáveis por países (Portugal e Brasil).....	220
Tabela 33	Comparação entre a quantidade de horas de supervisão as estratégias de <i>coping</i> entre Portugal e Brasil.....	220
Tabela 34	Análise comparativa do deslocamento dos supervisores e as estratégias de <i>coping</i> entre Portugal e Brasil.....	221
Tabela 35	Apresentação dos itens da Escala de Satisfação com o Suporte Social	222

	por países (Portugal e Brasil).....	
Tabela 36	Análise comparativa dos níveis de satisfação com o suporte social entre supervisores de Portugal e Brasil.....	223
Tabela 37	Apresentação resumo dos dados estatisticamente significativos da satisfação com o suporte social com as variáveis por países (Portugal e Brasil).....	223
Tabela 38	Comparação entre a quantidade de horas de orientação e o suporte social entre Portugal e Brasil.....	224
Tabela 39	Análise comparativa do deslocamento do supervisor e o suporte social entre Portugal e Brasil.....	224
Tabela 40	Correlação da percepção do <i>stress</i> do supervisor com relação a si e ao seu aluno estagiário.....	225
Tabela 41	Correlação da percepção do <i>stress</i> do supervisor de Portugal e do Brasil com relação as técnicas de controlo do <i>stress</i> .....	226
Tabela 42	Correlação da percepção do <i>stress</i> do supervisor de Portugal e Brasil com relação avaliação do seu estado de saúde.....	226
Tabela 43	Correlação entre a satisfação com o estágio e o <i>stress</i> sentido pelos supervisores entre Portugal e Brasil.....	226
Tabela 44	Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e os sintomas de <i>stress</i> nos supervisores entre Portugal e Brasil.....	227
Tabela 45	Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e as estratégias de <i>coping</i> nos supervisores entre Portugal e Brasil.....	227
Tabela 46	Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e a satisfação com o suporte social entre os supervisores de Portugal e do Brasil.....	227
Tabela 47	Tabela matricial das correlações com as variáveis em estudo.....	228

## ÍNDICE DE TABELA DO CAPÍTULO VII

Tabela 48	Apresentação das características sócio-demográficas do estagiário.....	237
Tabela 49	Apresentação das características académicas do estagiário.....	238
Tabela 50	Apresentação das características académicas e profissionais.....	239

Tabela 51	Apresentação das características do Estágio Pedagógico.....	240
Tabela 52	Distribuição das instituições pelas horas de Estágio.....	241
Tabela 53	Distribuição do deslocamento por instituição.....	241
Tabela 54	Comparação resumo da análise fatorial do ASAE.....	243
Tabela 55	Comparação resumo da análise fatorial do SS.....	244
Tabela 56	Comparação resumo da análise fatorial da EC.....	245
Tabela 57	Comparação resumo da análise fatorial do ESSS.....	246
Tabela 58	Distribuição das medidas de satisfação com o estágio e a correlação da item/escala total.....	251
Tabela 59	Apresentação das médias dos itens da ASAE por país (Portugal e Brasil).....	253
Tabela 60	Medidas resumo das subescalas e da pontuação total da ASAE.....	254
Tabela 61	Análise comparativa entre os fatores de <i>stress</i> e o género dos estagiários de Portugal e do Brasil.....	255
Tabela 62	Análise comparativa entre género e o <i>stress</i> sentido (ASAE Total) entre os estagiários de Portugal e do Brasil.....	255
Tabela 63	Estatística descritiva do <i>stress</i> global (ASAE total) por cursos entre os dois países.....	256
Tabela 64	Análise comparativa entre os estagiários que trabalham em outras instituições e o <i>stress</i> sentido (ASAE Total) em Portugal e no Brasil...	256
Tabela 65	Análise comparativa da quantidade de horas de estágio e o <i>stress</i> percebido (ASAE Total) entre Portugal e Brasil.....	257
Tabela 66	Análise comparativa do deslocamento e o <i>stress</i> percebido (ASAE Total) entre os estagiários de Portugal e do Brasil.....	257
Tabela 67	Correlação dos fatores de stress com os sintomas.....	258
Tabela 68	Apresentação dos Sintomas de <i>Stress</i> segundo a média por país (Portugal e Brasil).....	259
Tabela 69	Análise comparativa dos sintomas de <i>stress</i> entre os estagiários de Portugal e do Brasil.....	260
Tabela 70	Análise comparativa das diferenças dos sintomas de <i>stress</i> e o género por países (Portugal e Brasil).....	268

Tabela 71	Análise comparativa dos sintomas de <i>stress</i> em trabalhadores-estudantes.....	261
Tabela 72	Apresentação resumo dos dados estatisticamente significativos dos sintomas com as variáveis por país (Portugal e Brasil).....	261
Tabela 73	Apresentação dos itens das estratégias de <i>coping</i> por países (Portugal e Brasil).....	263
Tabela 74	Análise comparativa das estratégias de <i>coping</i> por género.....	264
Tabela 75	Apresentação resumo dos dados estatisticamente significativos das estratégias de <i>coping</i> com as variáveis por país (Portugal e Brasil).....	264
Tabela 76	Apresentação dos itens da Escala de Satisfação com o Suporte Social por país (Portugal e Brasil).....	266
Tabela 77	Análise comparativa do suporte social entre os estagiários de Portugal e do Brasil.....	267
Tabela 78	Análise comparativa do suporte social e o género por país( Portugal e do Brasil).....	267
Tabela 79	Análise comparativa do suporte social pela idade académica dos estagiários por país (Portugal e Brasil).....	268
Tabela 80	Apresentação resumo dos dados estatisticamente significativos do sintoma social com as variáveis por países (Portugal e Brasil).....	269
Tabela 81	Análise comparativa do suporte social e o deslocamento entre o estagiário de Portugal e do Brasil.....	270
Tabela 82	Correlação da satisfação com o estágio e a satisfação do estagiário com o supervisor.....	270
Tabela 83	Correlação da satisfação com o estágio e a satisfação do estagiário com o orientador.....	271
Tabela 84	Correlação da percepção do <i>stress</i> do estagiário com relação avaliação das técnicas de controlo.....	271
Tabela 85	Correlação da percepção do <i>stress</i> do estagiário de Portugal e do Brasil com relação avaliação do seu estado de saúde.....	271
Tabela 86	Correlação entre a satisfação com o estágio e o <i>stress</i> sentido pelos estagiários.....	272
Tabela 87	Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e os sintomas de <i>stress</i> nos estagiários.....	272

Tabela 88	Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e as estratégias de <i>coping</i> dos estagiários.....	272
Tabela 89	Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e a satisfação com o suporte social dos estagiários.....	273
Tabela 90	Tabela matricial das correlações das variáveis em estudo.....	273

## INTRODUÇÃO



O percurso da humanidade é marcada por períodos de transição histórica que repercute em profundas mudanças a nível do comportamento social, afetando tanto as esferas estruturais como as funcionais da sociedade, de tal forma que vamos assistindo pelo caminho pessoas inaptas a seguir o ritmo imposto pelas mudanças.

Muito se tem falado desta “nova sociedade”, a “sociedade da informação”, que transita entre o paradigma industrial e o paradigma informacional. Essa transição abrange inovações nos campos científico, político, social e tecnológico, alterando o modo de ser e de estar em sociedade. Sendo estas alterações sentidas tanto a nível ambiental como humano, podendo gerar *stress*.

O *stress*, cada vez mais presente no cotidiano da sociedade em geral, tem sido alvo de inúmeros estudos tanto a nível nacional como internacional. Sua prevalência em diversas profissões e culturas faz do *stress* uma das patologias mais investigadas cientificamente nas últimas décadas. Embora o *stress* faça parte da condição humana e desde sempre tenha existido muito mais como fator de motivação para o ser humano ir além em seus desafios, atualmente, o excesso de estímulos e exigências do mundo moderno, sentido por 30 a 60 % dos sujeitos (Vaz-Serra, 2000) tem sido um dos grandes fatores de patologias ligadas à saúde física e mental.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) o *stress* já é uma epidemia mundial ocasionado pelo acelerado ritmo de vida das sociedades, unidos ao avanço e modificações das informações que leva a constantes mudanças. Pois, mesmo o *stress* não sendo considerado uma doença em si, é uma forma de adaptação e proteção do corpo contra as fontes indutoras internas e externas.

As organizações internacionais do trabalho (OIT) e vários autores (Heus & Diekstra, 1999; Kyriacou, 1989; Reinhold, 1996; Lipp, 1996, 2000), têm apresentado a carreira docente como uma profissão de risco físico e mental, por possuir elevados indicadores de *stress*, provenientes da complexidade que envolve a sua prática, o que tem merecido uma particular atenção dos especialistas, quer sob uma perspectiva psicológica ou pedagógica (Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002; Esteve, 1992; Jesus, 2002), como sob uma perspectiva de natureza sociológica (Nóvoa, 1992). Investigações e estudos (Jesus, 1992; Pereira, 2005; Francisco, 2006; Jesus, 1996, 2002; Lipp, 2000, 2006) sobre o *stress* vivenciado por docentes e discentes no decorrer da formação académica têm

sido uma crescente no universo científico, devido ao impacto negativo do *stress* na saúde, no bem-estar e no rendimento profissional e académico, sobretudo no decorrer do período de estágio (Francisco & Pererira, 2006).

Se analisarmos a saúde dentro dos preceitos defendidos pela OMS, esta é definida como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social” (WHO, 2000), sendo assim, não existe saúde sem bem-estar mental. Para vários autores, (Dunham, 1992; Esteve, 1992; Pereira, 1996; Cordeiro Alves, 1997; Francisco, 2006), este fenómeno é cada vez mais uma realidade atual, que pode estar integrada em diversos sintomas psicossomáticos, comportamentais, emocionais e cognitivos. Deste modo, a adoção de determinados comportamentos e estilos de vida, por um indivíduo, influencia e é influenciada pela sua saúde mental (Robotham, 2006).

As discussões científicas ligadas ao *stress* e a docência estão cada vez mais em pauta no meio académico, científico e nas discussões intelectuais sobre os avanços e retrocessos do ensino e as patologias crescente entre os educadores. Estas preocupações não mais fazem parte somente do universo dos países em desenvolvimento.

Atualmente, independentemente da condição social que o país ocupa no *ranking* do desenvolvimento, a convergência de interesses pelas questões ligadas ao bem estar necessário para uma boa formação e prática docente, prende-se com o fato de a atividade de leccionar ser uma prática complexa e permeada por novas problemáticas da escola, enquanto instituição pública, uma vez que está cada vez mais confrontada com as consequências da massificação, o aumento da complexidade em torno da crise da “família” e a extensão da educação escolar.

Os debates em torno da escola, do seu papel social e das interfaces em que é hoje colocada a sua ação, radica na constatação de que, cerca de século e meio depois da sua estabilização como instituição, no período pós-industrialização e pós-revoluções liberais, a forma escolar (Canário, 2005) ou a “gramática da escola” como outros autores a designam, não se alterou na sua constituição estrutural. Isso confirma a fala de Moreto (2003) quando diz que as mudanças na escola não são de natureza epistemológica e sim metodológica, ou seja, mudam superficialmente e não na raiz do problema. A realidade social e cultural dos públicos que frequentam essa instituição, que a universalização e o reconhecimento da

educação como um direito e um bem universal trouxeram para dentro da escola, é profundamente diversa e acarreta avanços de natureza profundamente epistemológica.

Estas transformações ocorridas ao longo do tempo, desencadeia na criação de uma nova cultura com novas formas de produção e de saber apropriados pelo indivíduo, que influencia e é influenciado pela escola. Esta nova forma de ver a escola deve ser desenvolvida com base nas novas habilidades e paradigmas tão atualmente debatidos no contexto educacional e emergir ainda no âmbito da formação docente em contexto universitário (Nóvoa, 2007).

Vários são os fatores que influenciam o sucesso académico e apesar de alguma insuficiência em estudos, nas últimas décadas tem sido crescente o interesse por fatores, sobretudo os emocionais (Leafgran, 1989; Szulecka, Springett, & de Paul, 1987), de entre eles o *stress*. Esta crescente preocupação com o aumento alarmante do *stress* em estudantes universitários (Benton *et al.*, 2003; Bayram & Bilgel, 2008; Wong *et al.*, 2006) também em Portugal (Pereira *et al.*, 2009; Francisco, 2006; Vagos *et al.*, 2009; Gaspar, 2007; Caíres, 2001) e no Brasil (Pais-Ribeiro *et al.* 1999, Lipp, M., 2004), se dá quando surge por parte do estudante uma associação negativa sobre si mesmo, sobretudo a nível das suas competências escolares (Goldman, & Wong, 1997). Este é um dos preditores do rendimento académico (Linn & Zeppa, 1984; Pritchard, 2003; Struthers, Perry & Monec, 2000; Vaez & Laflamme, 2008; Van Heyningen, 1997), o que requer um debruçar sistemático por parte das instituições de ensino, as quais deverão fornecer aos indivíduos recursos e ferramentas para que estes consigam gerir eficazmente o *stress* (Robotham, 2008).

Nesta etapa da formação académica, que por si só é repleta de vicissitudes, encontramos no período de estágio pedagógico, um dos momentos mais determinantes e complexos na formação a nível superior. A nível do ensino este momento, é considerado por muitos autores (Alarcão & Tavares, 2007; Francisco, Pererira & Alves, 2005a; Francisco, 2006; Fernandes, 2008) como um momento particular para a convergência e confrontação entre a formação teórica e a realidade do mundo do ensino, uma vez que conjuga vários fatores importantes que devem ser tidos em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente, o contato com a realidade de ensino e com a essência da ação educativa, uma vez que o ato de ensinar os professores a ensinar,

como destaca Alarcão e Tavares (2007), deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica.

Uma das grandes preocupações na formação de professores, segundo Francisco e Pereira (2004), é a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional. Sendo este momento fundamental, condicionará a sua futura prática profissional uma vez que vivenciará uma experiência única de formação e acompanhamento. Este momento, segundo os autores, é repleto de novas expectativas com relação ao desempenho da função docente, de situações difíceis e imprevistas, de uma constante exigência de respostas adequadas e imediatas para os problemas sempre emergentes da escola, e desta forma conseguimos perceber algumas das suas insuficiências, quando confrontados com a realidade.

Este início da carreira, frequentemente permite ao estagiário vivenciar um estado de ansiedade, antecipando eventuais problemas de adaptação a uma nova etapa da sua vida e da sua formação profissional. Para a superação destas barreiras iniciais, ele contará com o apoio dos seus supervisores, já que, “a supervisão é uma actividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos de acção-formação em que atuam” (Alarcão & Tavares, 2003).

Há uma variedade de fatores que permitem caracterizar o período de estágio pedagógico como uma etapa de excelência para a formação da prática docente, uma vez que procura adequar os conteúdos às diferentes realidades sócio-culturais (Libâneo, 2002; Brezinsky, 2002) e profissionais que compõem o campo de estágio, o que fazem do supervisor ou orientador de estágio, os elementos de maior importância pedagógica neste processo. Diversos autores (Alarcão & Tavares, 2007; Zeichner, 1993) salientam a relevância do processo de supervisão pedagógica no estágio como fator de importância fundamental na preparação de professores.

Não obstante, historicamente os conceitos de supervisão denotarem algo de pejorativo, no presente estudo entende-se-á a supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um professor ou um candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 2007). Ainda assim, julgamos apropriado esclarecer, que nesta obra utilizamos a

terminologia de supervisor, referindo-nos ao orientador do estágio em exercício de suas funções na Instituição de Ensino Superior (IES), ficando o conceito de professor cooperante ou somente orientador correspondente ao professor que orienta o estágio na escola-campo. Consideraremos supervisores a junção destas duas funções.

Perante inúmeras tarefas, aprendizagens e experiências sócio-profissionais complexas, decorrentes das diferentes exigências do ensino e a diversidade pessoal, social e cultural do universo de sujeitos que compõe a escola, é natural que neste período de formação um mal-estar se instale sob forma de *stress*, ansiedade, irritação e outros sintomas, que em muitos casos pode trazer comprometimentos à saúde física e psicológica, tanto dos estagiários como dos supervisores e orientadores.

Alguns estudos têm sido realizados a nível da identificação dos fatores e sintomas do *stress* junto aos alunos (Francisco, Pereira, 2004, 2006; Caires, 2001; Vagos, 2009) e professores universitários (Lipp, 2000; Cruz, 1989; Cardoso, 2000; Jesus, 1994; Reinhold, 1996; Esteves, 1999). No entanto têm sido muito reduzidos, tanto em Portugal como no Brasil, os estudos que buscam identificar os fatores e sintomas de *stress* sentido no período do estágio pedagógico, com vista também a compreender em que medida as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social ajudam na minimização deste problema. É neste sentido, que o presente estudo pretende colmatar essa lacuna na medida em que visa contribuir para a identificação dos principais fatores e sintomas de *stress* no supervisor, orientador e estagiário em contexto da estágio pedagógico, bem como analisar as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social, para assim dar a conhecer o perfil do estagiário, do supervisor e do orientador de Portugal e do Brasil.

Sendo assim, pretende-se que esta investigação possa dar um contributo eficaz às Instituições de Ensino Superior, a nível do enriquecimento e implementação de novas medidas de apoio organizacional e psicopedagógico voltados para aquisição de competências a nível da gestão e controlo do *stress*, da aprendizagem do valor das estratégias de *coping* e do suporte social para a melhoria da qualidade relacional em supervisores e académicos no decorrer do período do estágio pedagógico.

A fim de obter este contributo, nos debruçamos em buscar resposta para as seguinte questão: Como estagiários e docentes, supervisores e orientadores, Portugueses e Brasileiros, percebem o período de estágio da prática pedagógica, relativamente aos

fatores indutores de *stress* as suas sintomatologias, as estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social ?

Neste sentido nossos objetivos principais são: 1) Identificar os principais fatores desencadeadores de *stress* no decorrer do período de estágio na formação inicial de professores, os sintomas do *stress*, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social em supervisores, orientadores e estagiários de Portugal e Brasil. 2) Conhecer as características pessoais e profissionais ligadas ao estágio pedagógico do supervisor, do orientador e do estagiário português e brasileiro e em que medida estes se relacionam com os fatores de *stress*, os sintomas, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social. 3) Analisar a relação entre o grau de satisfação com o estágio, os fatores de *stress*, os sintomas, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social em supervisores, orientadores e estagiários de Portugal e Brasil.

Este trabalho está organizado em oito capítulos, que se distribuem por duas partes distintas. A primeira parte, composta pelo enquadramento teórico se constitui por três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado a apresentar as linhas gerais da formação do professores em Portugal e no Brasil, bem como os ciclos por que passam os docentes, a fim de dar ao leitor subsídios para a compreensão dos modelos e organização do estágio pedagógicos nos países pesquisados. O segundo capítulo centra-se no processo de supervisão pedagógica, seus ciclos, estilos, desafios e os diferentes e importantes papéis dos intervenientes: supervisor, orientador e estagiário. Pretende-se assim compreender à luz dos nossos resultados a complexidade por que passa nossos sujeitos, uma vez que também é apresentado na prática como decorrem os estágios nos dois países e os fundamentos que permitem considerar o estágio como uma fase de *stress*. O terceiro capítulo dedica-se a apresentar a evolução conceptual do *stress*, os modelos, as fases, as fontes indutoras e os sintomas de *stress*, bem como as estratégias de *coping* e o suporte social sempre tendo o período de formação do professores como linha norteadora de nossas discussões teóricas.

Na segunda parte deste trabalho, denominada de estudo empírico, estão apresentados cinco capítulos. O quarto é dedicado a apresentação da metodologia geral da investigação e conta com os objetivos gerais, os pressupostos de investigação, as hipóteses e as explicações necessárias sobre a constituição da amostra global, os instrumentos e a

análise estatística escolhida para cada estudo. O quinto capítulo é reservado para a apresentação do estudo preliminar de índole qualitativa e cariz comparativo, realizado para a construção do instrumento de identificação das fontes indutoras de *stress* em supervisor e orientador de estágio de Portugal e Brasil, o qual se constitui como um dos instrumentos utilizados no estudo Principal. O sexto capítulo consiste na apresentação dos resultados e discussão do estudo direcionado ao Supervisor e Orientador de estágio para a verificação das fontes indutoras e os sintomas de *stress*, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social. O sétimo capítulo destina-se a apresentar os resultados e a discussão do estudo realizado com as mesmas dimensões estudadas anteriormente, porém direcionado ao estagiário de Portugal e Brasil. No oitavo capítulo, serão apresentadas as principais conclusões, as limitações deste estudo, bem como as implicações práticas e sugestões futuras.

Nossas referências bibliográficas são marcadas pelos autores clássicos e atuais reconhecidos no meio acadêmico e científico, sobretudo dos dois países em estudo, dando assim um contributo que espelha as duas realidades estudadas.

CONTRIBUIÇÃO  
EMPÍRICA



## CAPÍTULO I

*“Podemos saber o nível de humanidade de uma sociedade perguntando como é que ela cuida de suas crianças. E na maneira como essa sociedade cuida de suas crianças podemos apreender a humanidade daquela sociedade, a forma como ela progrediu ao longo dos tempos. Temos que fazer exatamente a mesma pergunta para a profissão e julgar o nível de profissionalidade pela maneira como ela cuida dos mais jovens, dos seus mais jovens colegas. Como cuidamos dos professores?”.*

*(António Nóvoa, 2007, p.14)*

*“De fato, não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também, não é verdade que a prática se basta por si mesma. Nem toda prática pode ser justificada como adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí numa boa cultura geral. E, mais importante do que isso, não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas e das disciplinas em que se é especialista. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades pessoais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e profissional.”(Libâneo, 2004, p. 39)*

## Formação Docente: O Estágio na Prática Pedagógica

*A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão. António Nóvoa (1991, p. 24).*

Para abordar a formação de professores tanto no Brasil quanto em Portugal é necessário refletir sobre alguns pontos que distinguem o percurso entre estes dois países “irmãos”. Em Portugal, procuraremos referenciar o surgimento e os modelos de formação de professores, enquanto no Brasil, abordaremos a criação da identidade do curso de Pedagogia, desde a sua implantação até a sua definição enquanto licenciatura, uma vez que é a partir dessa discussão que é dada mais ênfase ao debate sobre a formação de professores no país. Tentaremos ser sucintos nesta abordagem, focando preferencialmente os pontos relevantes ao desenvolvimento da nossa temática.

Ainda neste capítulo, apresentaremos os novos paradigmas da formação docente, focando os ciclos e desafios da carreira docente e o caminhar da formação reflexiva para a prática pedagógica. Adentraremos para os fundamentos do estágio pedagógico e os modelos assumidos pelas IES pesquisadas, estabelecendo sempre que possível um paralelo entre os nossos dois *lócus* de pesquisa: Portugal e Brasil. De seguida, tentaremos de forma sucinta apresentar os aspectos legais, a organização e estrutura do estágio em cada um dos países e nas diferentes IES, dando assim a conhecer como se processa a articulação entre a universidade e a escola campo e a seleção do orientador, elemento este, externo e fundamental ao processo de formação inicial de professores em contexto universitário.

Reconhecendo assim a infinitude de abordagens possíveis, ao longo de toda esta discussão, faremos uso de uma linguagem científica, porém prática, tendo em conta os pressupostos assumidos sobretudo nos *campus* de pesquisa, tendo por base também, a experiência pessoal e profissional enquanto docente e supervisora de estágio no Brasil.

## **1. Considerações históricas sobre a formação de Professores em Portugal e no Brasil**

*A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será. (Galeano, 1978, p. 9).*

As reflexões e estudos realizados em torno da história da educação, enfrentam inúmeras dificuldades devido à escassez de análises mais fiéis feitas por parte dos historiadores, que têm sempre o cuidado de se manterem imparciais na análise dos fatos. O que encontramos na maioria dos documentos que refletem o percurso pelo qual passou a educação e a formação de professores são reflexões com posicionamentos. Tentaremos assim, nos desvincular das opiniões pessoais dos autores, tentando apresentar mesmo que de forma breve, a sucessão dos principais fatos que, à luz da presente investigação, parecem-nos pertinente para a compreensão da formação dos professores em Portugal e no Brasil.

O debate sobre formação de professores em Portugal, se faz à muito mais tempo do que no Brasil, mas será apresentado por nós, por meio de uma breve discussão que envolve apenas parte dessa história, tendo em conta sobretudo os fatos mais relevantes que se desenrolaram a partir do século XIX, uma vez que foi a partir deste período que os historiadores se debruçaram em sistematizar a história da educação (Aranha, 2006).

Foi justamente nessa época, que se acreditava que a necessidade de se formar cidadãos mais cultos que pudessem fazer parte da vida política e social estava ancorada na escola. Esta ideia estava para além da formação dos sujeitos, ela contemplava a reconstrução social e económica de Portugal. Logo, nessa perspectiva a evolução da formação inicial de professores em Portugal passa pela compreensão da construção da identidade profissional docente e da formação destes.

No início do século XX, a formação de professores se completa englobando toda a educação, com exceção da superior, sendo assim instituída por meio de vários modelos e não de forma una. Desta forma, pode-se perceber que a evolução da formação de professores em Portugal, não teve uma linearidade em seu percurso ou até mesmo uma sequência. Isso se deve pelo fato de que parte dos programas elaborados não terem sido concretizados (Estrela, 1990).

Já nos anos que se seguiram, especificamente em 1930, a formação de professores era “assegurada nas Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra” (Alves, 2008, p. 32).

A expansão e generalização da escolaridade obrigatória vivida em Portugal nas décadas de 1960, 70 e 80, se deparou com a problemática da carência de professores, o que motivou em 1970, na instituição das Licenciaturas do Ramo Educacional e logo em seguida das Licenciaturas em Ensino, vindo assim a mudar a realidade vivida da docência, que era a de uma contratação massiva de professores sem a formação docente necessária.

Para evidenciar este período crítico, Rui Grácio (cit. por Teodoro, 1994, p. 188) afirma que esta contratação se apresentava com “a míngua de professores na plenitude de habilitações académicas e pedagógicas, a deserção da carreira, as dificuldades de recrutamento, mesmo para suprir o normal desgaste resultante do envelhecimento dos quadros, são sintomáticas de uma situação de crise”.

Foi apenas no final da década de 1980, que juridicamente a formação inicial e continuada de professores se adequaram às reformas do sistema educativo. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo foram realizadas modificações nas políticas nacionais de educação, tendo como seu objetivo central, a formação no ambiente escolar e nos discentes.

É no contexto dos anos de 1980, que a formação de professores passa a ser encarada como uma necessidade de profissionalização, sendo as Universidades e Escolas Superior de Educação o espaço responsável pela preparação deste profissional. A primeira passou com o tempo “a reformular os seus currículos e introduzindo, assim, licenciaturas em ensino com estágio integrado ou ainda com a criação dos Ramos Educacionais” (Alves, 2008, p. 32).

Tendo como referência todo esse processo evolutivo da formação de professores em Portugal e as mudanças ocorridas nos últimos quinze anos, em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo passa a ter como função organizar e direccionar a formação de professores nos ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. Tal direccionamento à formação, levou a dois formatos ou modelos de formação, o primeiro, que atendesse aos docentes da educação infantil e dos professores do ensino básico (1º e 2º ciclos), o qual oferece uma “formação integrada e com uma gestão homogénea” e o segundo se encarrega

do 3º ciclo do ensino básico e secundário baseada na “formação integrada em instituições do Ensino Superior” (Alves, 2008, p. 33).

Estes modelos, elaborados diferentemente tanto a nível das instituições, como dos contextos históricos de formação e dos sistemas de enquadramento legal, são marcados pelo processo académico, que relativamente à prática pedagógica, transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e quase sempre afastada das preocupações reais (Formosinho & Nilza, 2002).

Já a partir da década de 1990, a educação no Ensino Superior quase como um todo, tanto em Portugal como na Europa, começa a perspectivar um novo processo educativo. Em 1998, os Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, assinaram em Paris a Declaração da Sorbonne que tinha como pretensão a constituição de um Espaço Europeu de Ensino Superior.

No ano de 1999, 29 Estados Europeus representados pelos seus respectivos Ministros da Educação, entre os quais Portugal, elaboraram a Declaração de Bolonha que incluiu/conteve como objetivo claro construir um Espaço Europeu de Ensino Superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus de países terceiros, promovendo a mobilidade docente.

Nessa perspectiva, tanto em nível das Universidades como das Escolas Superiores de Educação (ESE), Portugal teve que se adequar, mobilizando-se no sentido de promover reformas profundas que garantissem uma maior eficácia, modernização e simplificação das instituições de ensino superior, com vista a um desejável patamar de excelência, marcado por perfis competitivos, de referência nacional, europeia e internacional. O Processo de Bolonha prevê três ciclos de formação conhecidos como três, mais dois, mais três, traduzidos pela Lei de Bases, como a Licenciatura (1º Ciclo), Mestrado (2ª Ciclo) e Doutoramento (3º. Ciclo).

Com a abertura das fronteiras dos 15 países que passaram a pertencer à União Europeia, as autoridades portuguesas viram-se obrigadas a integrar o sistema educativo superior de Portugal ao processo de Bolonha. Tal abertura propiciou o aumento pela procura ao Ensino Superior por parte dos jovens.

Dentro desse cenário, novos problemas aparecem ligados ao perfil, à qualificação e à estrutura curricular dos cursos de formação de professores e educadores de infância,

tendo em vista a sua reorganização no quadro do Processo de Bolonha (Ponte, Sebastião & Miguéns, 2004). A sua elaboração tem por base a experiência dos subscritores na formação de docentes no ensino universitário e politécnico, que têm sido convidados a se pronunciarem oralmente e por escrito, emitindo opiniões sobre este novo formato da formação de professores em Portugal.

Não iremos, neste sentido, nos aprofundar nesta profícua discussão sobre este novo modelo, uma vez que nosso estudo de campo teve como amostra em Portugal, supervisores, orientadores e estagiários que frequentavam o antigo modelo de formação de professores, composto pela Licenciatura de 5 anos, sendo o último completamente dedicado ao estágio pedagógico. A grande mais-valia deste estudo, se constitui por ser um marco nesta transição, uma vez que analisa o *stress* nesta população que compôs um dos últimos grupos do antigo modelo de formação. Desta forma, deixaremos assim nossa contribuição para que futuras análises sobre esta temática sejam realizadas junto aos docentes e académicos deste novo modelo.

No Brasil, também em nosso *locus* de pesquisa, a realidade da formação de professores se mantém atualmente com um modelo de 4 anos para a Licenciatura, seguida de 2 anos para Mestrado e 4 anos para o Doutorado. Porém, diferente do Processo de Bolonha, o ingresso no Mestrado e Doutorado é feito separadamente sem nenhuma ligação com a Licenciatura. No Brasil, a formação de professores tanto a nível da Educação Infantil como para a Educação Básica, de 1º ao 7º ano, fica ao cuidado do curso denominado de Pedagogia e por isso nos debruçaremos a seguir, na explicação de como esse curso surgiu, uma vez que ele constitui no Brasil um importante marco na formação de professores em suas diversas áreas (Scheibe & Aguiar, 1999).

Uma vez que a preocupação original da criação do curso de Pedagogia era com o “preparo de docentes para escola secundária” (Scheibe & Aguiar, 1999, p. 223), este permitiu a elaboração das disciplinas de natureza pedagógica ou didática, que passaram a compor o currículo dos cursos de áreas (física, química, letras, matemática, biologia, geografia e história, artes e educação física), surgindo assim as licenciaturas em ensino.

Para melhor esclarecimento destas diferenças, apresentaremos ao fim dessa discussão um quadro com o atual modelo de formação nos dois países. De seguida, nos debruçaremos na tentativa de apresentar o processo de formação de professores no Brasil,

uma vez que já discorremos sobre este processo em Portugal. Iremos assim, apresentar os principais marcos sem nos aprofundarmos muito nas discussões, uma vez que, somente pretendemos perceber como foi se desenrolando a formação dos professores neste dois países em questão e como ela se apresenta na realidade atual.

A formação dos professores no Brasil, possui três importantes momentos marcados pelas elaborações das regulamentações ocorridas em 1939, 1962 e 1969, que propiciaram pouca flexibilização e inovações nos projetos das instituições formadoras, uma vez que, continham um currículo mínimo indicado que era implantado como referência nacional.

Desde o final do século XIX até 1930, a formação de professores ficava ao cuidado da Escola Normal, (Brzezinski, 1996). Na década de 1930, esta escola foi gradativamente sendo substituída pelos Institutos de Educação. Neste modelo, a formação do professor primário se dava em dois anos contendo tanto as disciplinas tradicionalmente conhecidas como Fundamentos quanto as Metodologias de Ensino (Tanuri, 2000).

Este foi o modelo inspirador para a criação, do curso de Pedagogia no conjunto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cuja proposta de criação, teve por objetivo a formação de professores para o ensino secundário e a formação de professores para a Escola Normal e os Institutos de Educação.

O curso de Pedagogia, criado em 1939 por meio do decreto-lei nº 1.190, não tinha em suas composições as definições referentes à atuação ou ocupação deste profissional, a não ser em cargos técnicos no Ministério da Educação (Silva, 2003). O curso surge sem uma identidade definida permanecendo assim ainda por duas décadas, o que levou em 1960 a ser questionado sua extinção. Foi quando, o então Conselheiro Valnir Chagas (Brasil, 1968) se colocou contra, alegando que a formação dos professores primários deveria se dar pelo ensino superior.

No ano de 1962, não se cogitava mais a extinção da Pedagogia e foi neste mesmo período que Valnir Chagas continuou fazendo as inferências por meio do parecer nº 251 (Brasil, 1968), em que definiu que a nova identidade profissional do técnico em educação seria obtida por meio do bacharelado (Silva, 2003, p. 52). Entretanto, foi justamente no final desta década, após a Reforma Universitária de 1968, que através do parecer nº 252 (Brasil, 1969), todos os impasses da Pedagogia pareciam ter sido sanados, uma vez que ficou definido que o pedagogo deveria ser diplomado apenas como licenciado, podendo



assim ocupar o cargo como professor ou em atividades de orientação, supervisão, administração e inspeção na escola e no sistema escolar. Mas tal parecer ainda deixou em aberto a questão curricular do curso de Pedagogia.

No período que se dá entre 1972 e 1979, a Pedagogia teve sua identidade projetada, apesar de que, tais indicações foram homologadas pelo então Ministro da Educação e Cultura (MEC) e depois sustadas. No final da década de 70, as indicações começaram a ser reavaliadas pelo MEC, sendo assim reconsideradas. Nesse mesmo período, professores e alunos se organizaram para fiscalizar a reforma dos cursos de formação de professores no Brasil (Silva, 1988). Desta forma, a mobilização por parte de professores e alunos tinha como uma de suas preocupações o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas (Silva, 1981).

Na década de 80, o movimento dos professores e alunos universitários começou a ganhar força, sendo este, centrado em ações que proporcionaram verdadeiras disputas no cenário em que se encontrava o processo de reformulação dos cursos de formação de professores (Brzezinski, 1992; Anfope, 1992).

Porém, foi na década de 1990 que a reforma da educação rompe com a tradição da oferta padrão, com a substituição do currículo mínimo pelas diretrizes curriculares, além de possibilitar uma grande diversificação de projetos educacionais. Então, com a movimentação de uma nova regulamentação dos cursos de licenciatura e Pedagogia promove-se o debate sobre a formação e trabalho do pedagogo.

Foi praticamente até a conclusão da LDB de 1996, que a discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia se estendeu, bem como o encaminhamento dos cursos de licenciatura. Mas, mesmo por meio das “várias tentativas de resolução do assunto por parte dos órgãos governamentais, os cursos de formação de educadores não se encontram totalmente definidos” (Silva, 2003, p. 64).

A ANFOPE ao realizar o IX Encontro Nacional em Campinas, no ano de 1998, redigiu um documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, onde esclarece que o *locus* privilegiado de formação de professores para atuação na educação básica e superior deveria ser a universidade, indicando que ocorresse a superação da fragmentação existente

entre as habilitações, assim como a dicotomia existente entre pedagogos e os demais licenciados.

Logo após, em 1999, levando em consideração as ideias de Anísio Teixeira, por meio de um decreto presidencial nº 3276 (Brasil, 1999), a formação de professores (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) passa a ser exclusivamente feita pelo curso Normal Superior abandonando gradativamente os cursos de Magistério. Estes não tinham nível superior substituindo o equivalente aos dias de hoje o Ensino Médio no Brasil, formando assim os profissionais que se encarregavam da Educação infantil e Ensino Fundamental I no Brasil.

Apesar da semelhança com a Pedagogia, tal curso não habilitava para a gestão escolar, orientação educacional, orientação educacional, inspeção escolar e supervisão escolar. Foi apenas no ano de 2000, que o termo *exclusivamente* foi substituído por *preferencialmente*, devolvendo a sua função de licenciatura ao curso de pedagogia. Em 2001, o parecer 009/2001 (Brasil, 2001), traz as diretrizes para formação inicial dos professores em nível superior de todas as áreas, o que segundo Silvia (2003, p. 88) “trata-se, portanto, de uma orientação voltada, fundamentalmente, para prática profissional”.

Nesse sentido, a riqueza obtida pela busca da identidade dos cursos de licenciatura se dá mais pelas discussões em torno dos impasses pedagógicos e os debates realizados sobre a formação de professores em todas suas áreas, do que especificamente pelos decretos em si (Tanuri, 2000).

Estas discussões, marcam a evolução da formação de professores tanto em Portugal como no Brasil. É por meio delas que se constrói a educação e a estrutura do ensino. Atualmente, o sistema de educação dos dois países possuem pontos de semelhança, com diferentes nomenclaturas. Para clarificar estes sistemas construímos um quadro que caracteriza o ensino, tendo em conta os cursos que compõem cada ciclo, as idades e os anos escolares respectivos. Este quadro servirá também para auxiliar na compreensão do nosso estudo empírico, composto tanto por docentes e estagiários dos cursos de formação de professores dos dois países.

**Quadro 1: Caracterização do Ensino em Portugal e no Brasil**

Conservadorismo						
Cursos	Idade	Portugal	Ano	Brasil	Idade	Cursos
Educadores de Infância	0 - 5	Educação da Infância	↔	Educação Infantil	0 - 5	
Educação Básica	6	Básico 1º Ciclo	1º	Ensino Fundamental I	6	Pedagogia
	7		2º		7	
	8		3º		8	
	9		4º		9	
Cursos de Licenciatura em áreas específicas	10	Básico 2º Ciclo	5º	Ensino Fundamental II	10	Cursos de Licenciaturas em áreas específicas
	11		6º		11	
	12	Básico 3º Ciclo	7º		12	
	13		8º		13	
	14		9º		14	
	15	Ensino Secundário	10º ↔ 1º		15	
	16		11º ↔ 2º		16	

Para a melhor compreensão deste quadro, podemos observar que em Portugal a educação infantil e a educação básica, capacitam professores especificamente para cada uma de suas vertentes, não obstante agora com o processo de Bolonha novas mudanças estão sendo geradas. No Brasil, estas duas áreas de formação ficam ao cuidado do curso de Pedagogia. O pedagogo pode lecionar desde a educação infantil até o fundamental I que é o equivalente a educação básica em Portugal. A partir desta fase as disciplinas são ministradas por professores de áreas formados em cursos de licenciatura.

No Brasil, os cursos de licenciaturas em áreas específicas são: Letras (Português e Línguas Estrangeiras), Música (Fundamental I e II), História, Geografia, Matemática, Educação Física (em ambos os países só fazem parte do quadro do Ensino Médio se tiver especialização), Filosofia, Sociologia, Biologia, Química e Física (no Fundamental II são substituídas pelas Ciências Naturais). Em Portugal, existem diferenças uma vez que as áreas da Geografia e História constitui juntamente com a Biologia, a área da Biologia-Geologia. As áreas da Física e da Química, são unidas em uma disciplina bivalente denominada de físico-química. No Brasil, até o término do ensino secundário /médio, todas as disciplinas são lecionadas. Em Portugal as disciplinas são agrupadas por áreas das Humanidades, Tecnologia e Ciência e a Biológica, com um leque específico de disciplinas de acesso ao ensino superior.

Mais do que analisar a evolução histórica da formação de professores que originou o atual sistema de ensino nos dois países, faz-se necessário conhecer os principais paradigmas e desafios da formação docente, tendo em conta o papel reflexivo que o professor deve assumir desde a sua formação, valorizando assim o papel da prática pedagógica ou do estágio na formação inicial do professor.

## **2. Novos Paradigmas da Formação Docente**

*Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade (Zeichner, 1993, p. 17).*

A construção dos saberes científicos têm como base os paradigmas (L. Paquay e Wagner, 2001) que se caracterizam por “núcleos de representações e de crenças” relativos à natureza do ensino e à maneira como se aprende a ensinar (Zeichner, 1983). O paradigma que predomina atualmente entre o meio científico é o do Professor Reflexivo, proposto por Schon (1983, 1987) e posteriormente defendido por Alarcão e Tavares (1987, 2003).

Ao se discutir sobre novos paradigmas, pode-se afirmar que estes decorrem de contextos reais e sistematicamente indefinidos, dotados de uma ecologia própria e funciona numa lógica que redimensiona os valores do humano, assenta nas relações interpessoais, desenvolve-se na esteira do individual e colectivo, numa multidimensionalidade e criatividade que se materializa na aceitação do outro e na procura de caminhos outros que viabilizem o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Branquinho, 2004).

Dentro desta perspectiva, Schön (1992), acentua como um novo paradigma a importância da prática orientada sob o enfoque da reflexão e construção do conhecimento, na qual deve haver uma interação entre ciência, técnica e arte. Já para Fernandes (2000, p. 53), este paradigma se dá de forma “alternativo-global” que se apresenta como integrado, sistémico e ecológico, supostamente articulando elementos básicos de formação onde se dá a “formação disciplinar específica para o ensino de uma disciplina ou área disciplinar, formação integrada em ciências da educação, formação em métodos e em técnicas de ensino (incluindo as novas tecnologias), e formação pessoal e social (axiológica)”.

Mas, para isso, a formação inicial deve ser pensada envolvendo competência cognitiva, de qualidade e de organização, estruturação, invenção, criatividade e a formação pessoal que englobem o caráter afetivo, de colaboração e o trabalho coletivo, ou seja, de equipe (Cró, 1998). Logo, para que tais paradigmas se desenvolvam, deve-se centrar em uma formação que abranja uma dimensão científico-didática voltada para uma perspectiva “afetiva e relacional, psicológica, tendo em vista o desenvolvimento das competências de âmbito interpessoal e a inserção no espaço social e comunitário” (p. 46).

Atualmente, a formação de professores preconiza seu desenvolvimento com o intuito de atender as necessidades formativas do aluno e da sociedade. Dentro dessa perspectiva, Procópio (2010, p. 3) com base nas idéias de Nóvoa (1997) aponta que “a qualificação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento dos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências”, ou seja, a formação de docentes deve acontecer em uma esfera que contemple concepções e o desenvolvimento de novas práticas de formativas, implicando na junção do desenvolvimento pessoal e profissional proporcionado com as necessidades da escola.

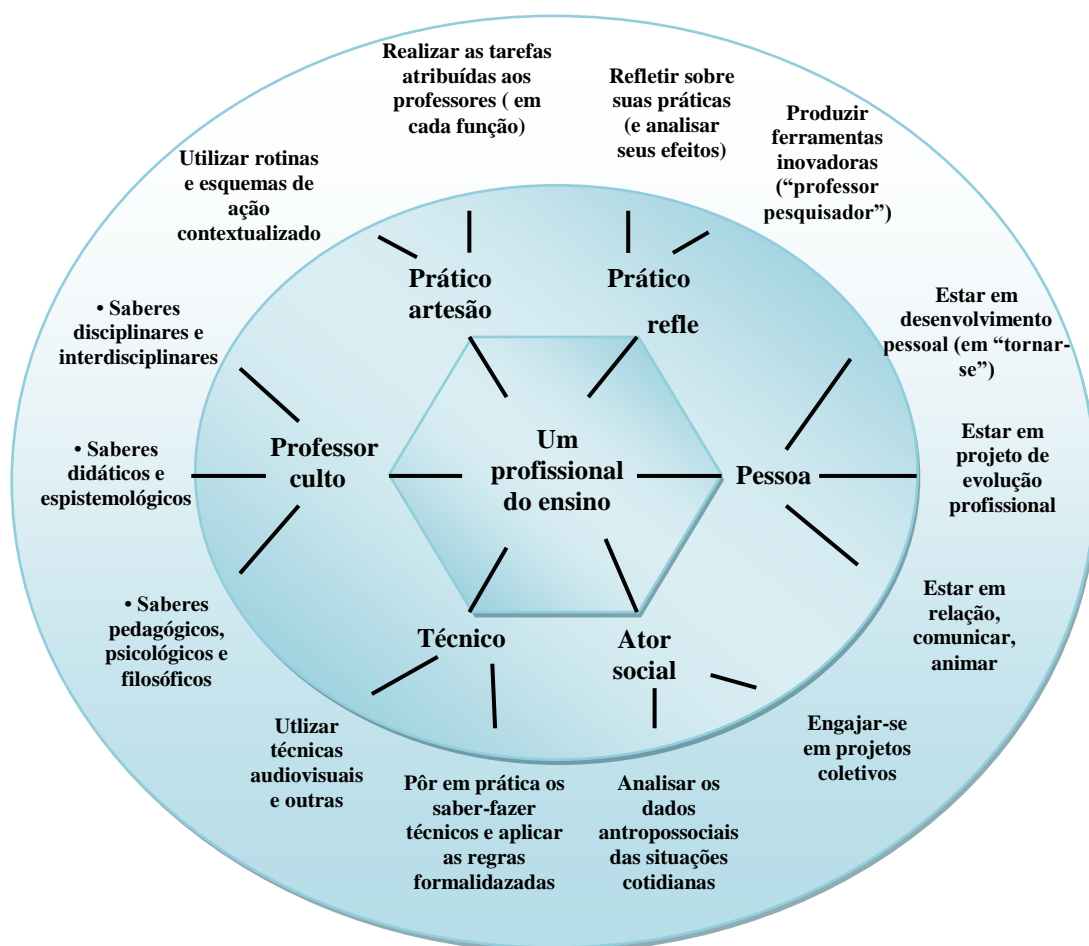
Logo, um dos grandes desafios consiste em “formar o professor para trabalhar com a diferença, com o intuito de constituir novas posições a respeito das necessidades individuais dos alunos (...)” (Procópio, 2010, p. 3), necessidades estas, que só podem ser sanadas se o professor primar por desenvolver uma atitude reflexiva, investigativa e analítica.

Portanto, a formação profissional do docente conta com o desafio de proporcionar a integração entre a escola e os projetos envolvidos nesse ambiente. No entanto, para que isso ocorra, os professores precisam ter consolidado os saberes e competências específicas articulados com o seu desenvolvimento humano e pessoal, pois tal formação deve contemplar mais do que “ensinar alguém a ensinar” (Zeichner, 1999).

Na visão de Paquay (1994), a natureza do ensino possui seis tipos diferentes de paradigmas que consolidam a postura e conseqüentemente a prática do professor. Estes paradigmas estão descritos na parte interna da figura abaixo e para cada um são expostos “métodos de produção”, pois para o autor as escolhas paradigmáticas do professor são reveladoras das suas opções metodológicas e estas definem suas competências prioritárias.

Em cada um dos seis paradigmas, o autor identifica uma qualidade do professor, portanto: o “professor culto” é aquele que apresenta domínio dos saberes; o “técnico” possui competências a nível do saber-fazer tecnicamente; o professor “prático artesão” adquire na prática e de forma contextualizada os seus próprios esquemas de ação; o “professor reflexivo” possui um saber de experiência comunicável e sistemático não omitindo a teoria; o professor denominado de “ator social” é envolvido nos projetos coletivos tendo consciência dos desafios “antropossociais” decorrentes da prática; e finalmente o professor “pessoa” aplica-se em seu desenvolvimento pessoal e profissional (Paquay *et al.* 2001, p. 136).

**Figura1: Quadro para definir um referencial de competências profissionais. Pela integração de paradigmas? (Paquay, 1994)**



Neste sentido, a formação do professor deve ser abrangente na intenção de que, além das competências académicas, deve acumular várias outras juntamente com as pessoais, integrando-as no espaço escolar, mais especificamente de sala de aula, onde se dão as relações interpessoais, o que para Formosinho *et al* (cit. Limas & Rafael, 1993) justifica a preocupação com a formação psicológica do docente desde a formação inicial. Assim, concordamos com Ribeiro (1993, p. 127), que defende a necessidade de haver uma interação entre as perspectivas “humanista, científica e técnica (...) sob pena de não conseguir que o professor melhore a sua arte de ensinar, que é um produto misto de características pessoais, de conhecimentos fundamentados e de técnicas adquiridas”.

Dessa forma, é necessário compreender que o desenvolvimento pessoal é indissociável da formação dos professores, levando em conta que suas práticas pedagógicas têm seu desempenho diretamente ligado às características pessoais do indivíduo “quer no início da sua formação, quer ao longo dela reforçando mais uma vez a idéia de que estádios mais altos de desenvolvimento psicológico influenciam o sucesso na relação educativa” (Ralha Simões, cit. Limas & Rafael, 1993, p. 97-98). Já para Perrenoud, (1993, p. 180) a formação dos professores deve contemplar uma dimensão mais global envolvendo as “intuições, emoções, experiência, crenças, desejos e medos”.

Um dos maiores desafios consiste também em fazer com que a formação de professores responda às necessidades e expectativas dos mesmos como pessoas e como profissionais, de forma a se desenvolver num processo sistemático e contínuo, articulando o envolvimento individual e coletivo, com a pretensão de englobar o ensino, o currículo, a organização da escola e a melhoria da educação em função do desenvolvimento profissional. Pois “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 2000).

Dentro desse mesmo contexto, Nóvoa (1992, p. 25) discorre que a formação “não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Daí, o professor, que pretende ter uma formação pautada na reflexão, tem que se preocupar em adquirir “capacidades de auto desenvolvimento reflexivo”, (Nóvoa, 1992, p.

27), levando em consideração que tal prática deve ser reflexiva, inovadora, dentro de uma lógica de investigação-ação e de investigação-formação (Nóvoa, 1992). Para se ter uma formação reflexiva deve-se desenvolver uma “atitude investigativa” (Santos, 1992) que esteja sempre a procurar respostas e a trocar experiências, tudo com base no questionamento. Mas é preciso ter em mente que não há reflexão sem pesquisa, apesar de nem sempre o professor ou parte destes profissionais conseguirem realizar tal movimento (Lüdke, 2001).

Neste sentido, entendemos a preocupação ao longo do processo de formação inicial do professor, pois é no contexto acadêmico de formação que este olhar científico amadurece e se torna prática corrente no cotidiano do professor, sendo assim indissociável na sua atuação docente.

Um professor com pensamento e prática reflexiva dificilmente se deixa limitar pelas condições de tempo, espaço e material. Mas, para adquirir esta capacidade reflexiva, é necessário, como evidencia André (2001), que ocorra uma aproximação entre a pesquisa realizada na universidade e a realizada pelos professores da escola. Tal interação pode contribuir conceitualmente e metodologicamente, ou seja, as teorias ensinadas ao professor em formação inicial pode ter uma base experimental ao recorrer ao espaço escolar. Este é o fundamento básico da prática pedagógica ou do chamado estágio pedagógico, disciplina fundamental dos cursos que visam formar professores.

A formação inicial, que acontece em contexto do ensino superior, seja ele em Universidades, ESE, Faculdades, Institutos,..., se dividem em duas grandes áreas: a primeira prevê uma formação teórica e se subdivide em Formação Científica Educacional (disciplinas das áreas pedagógicas e didáticas e no âmbito da psicologia), e as de Formação Específica (disciplinas curriculares ou de metodologia de ensino). A segunda, denominada de Formação Prática, consiste na prática orientada e supervisionada em contexto educacional. (Ribeiro, 1989; Jesus, 1996; Francisco, 2006).

Sendo assim, a formação do professor deve contemplar de maneira ampla as competências metodológicas e de reflexão dando a este a possibilidade de se auto-observar, auto-avaliar e auto-regular podendo assim, investigar e questionar sua prática em conjunto com seus pares (Perrenoud, 1993).



Assim, na visão de Libâneo (2001), as práticas de formação de professores mais recentes são as que concebem o ensino como atividade reflexiva, pois para este, o importante nesse modelo é que o professor reflita para além da sua formação e que tal ato englobe o currículo, o ensino e a metodologia de docência.

Uma profissionalidade docente, articulada com uma atitude investigativa, leva os professores com o passar do tempo a desenvolverem uma atitude reflexiva coletiva, pois passam a “gerar conhecimento local, conceber e teorizar sua prática e interpretar e interrogar a teoria e a pesquisa de outros” (Cochransmith & Lytle, 1999, p. 289). Assim, o conhecimento sobre o ensino elaborado pelo professor, tendo como base a reflexão e a pesquisa, permite “teorizar sua prática” e adquirir a autonomia de mudar o contexto escolar ou de sala de aula abrangendo também o social (Lisita *et al.*, 2001). Assumindo esse pressuposto, se formar professor é mais do que adquirir uma série de competências acadêmicas e teóricas, é essencial abranger as competências básicas do professor dando uma maior ênfase em uma formação inicial de qualidade.

Que se desenrola dentro de uma vista “interactiva, dialéctica da relação entre o sujeito e os contextos” o qual “a ideia de que os indivíduos são dinâmicos e orientados no seu desenvolvimento pelo crescimento, pela expansão, o que corresponde a uma visão mais rica, pluralista e multidimensional do funcionamento humano” (Soares, 1995, p. 139).

Portanto, ser professor requer mais do que domínio de conhecimento epistemológico e pedagógico, requer o desenvolvimento de capacidades psicológicas e sociais capazes de o ajudar na superação dos desafios profissionais e pessoais inerentes à vida e à profissão. Alguns estudos refletem sobre as mudanças e fases por que passam os professores na tentativa de colaborar na compreensão da natureza dos fenómenos que envolve este profissional.

## 2.1 Ciclos da carreira docente

*A verdadeira medida de um homem não é como ele se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas como ele se mantém em tempos de controvérsia e desafio.*  
*Martin Luther King Jr.*

O desenvolvimento humano é um processo complexo, multifacetado, dinâmico e que se vai manifestando ao longo da vida, passando pelas fases de infância, adolescência, juventude, idade adulta e velhice. (Fernandes, 2003). Deve ser analisado numa “perspectiva coextensiva à duração de vida (perspectiva *life-span*)”, pois somente desta forma, é possível compreender como atuar nas diferentes etapas do ciclo da vida humana (Pereira, 2001).

Refletir sobre o desenvolvimento humano leva-nos a pensar imediatamente na estrutura humana, quer física, quer psicológica, que se desenvolve no tempo de forma progressiva, diferencial e globalizante, que “possibilita e legitima a divisão do desenvolvimento em estádios ou fase mais ou menos específicas e estruturadas”. É, igualmente importante, ao analisar a estrutura do desenvolvimento humano, ter como base alguns princípios do desenvolvimento da personalidade, que, de acordo com Tavares (1985, p. 25-26) , vai do “simples para o complexo”, do “geral para o específico”.

As investigações que focam o desenvolvimento da carreira docente, apresentam na atualidade uma série de modelos e teorias, dentre elas pode-se citar a de “mudanças dos professores” e a dos “ciclos de vida dos professores”.

As diversas maneiras sobre como os professores conseguem perceber a mudança, estão atreladas a um conjunto de fatores que “decorrem de processos impostos ou mandatados ou de natureza espontânea individual” (Simão, Caetano & Flores, 2005, p. 174). As teorias de mudança dos professores se constituem sobre duas perspectivas, a primeira, discorre sobre a mudança cognitiva, afetiva ou comportamental de um indivíduo ou de um grupo menor e a segunda dentro de uma visão organizacional que une elementos estruturais, culturais e políticos do meio escolar, com mudanças nos professores e no ensino.

Dessa forma, Garcia (1999) apresenta as premissas que levam as teorias de mudança dos professores, ao colocar que: primeiramente, o professor deve se constituir

como um indivíduo suficientemente capaz de elaborar e confrontar as teorias sobre sua própria prática; depois, os professores abandonam a postura de detentores do saber e passam a atribuir à sua construção enquanto docentes uma agregação de aspectos como o conhecimento, pensamento, metas, planos expectativas e crenças dentre outras. De seguida existe a possibilidade do professor apresentar suas teorias elaboradas durante o período de sua prática, da mesma forma em que os cientistas apresentam suas elaborações, ou seja, há um paralelismo entre as teorias científicas e as subjetivas de forma a determinar a equivalência funcional entre elas. E por fim, o professor pode apresentar sua teoria subjetiva de forma evidente, utilizando diferentes modos que o levem a externá-las, quando for indagado sobre suas formulações em relação ao seu ensino e sua prática.

Ao se apresentar tais pressupostos sobre a mudança dos professores, Garcia (1999) aponta a importância em discutir também o ciclo de vida dos professores de forma a complementar a compreensão de como se dá sua evolução. Dialogando sobre esta teoria, Garcia (1999) aponta que o professor é capaz de elaborar conhecimento prático, por meio de um processamento de informações e tomada de decisões, possui crenças e rotinas, que agem diretamente na vida profissional. Tal teoria, se distingue por relacionar as idades e os ciclos de vida dos docentes entrelaçando as características pessoais e profissionais.

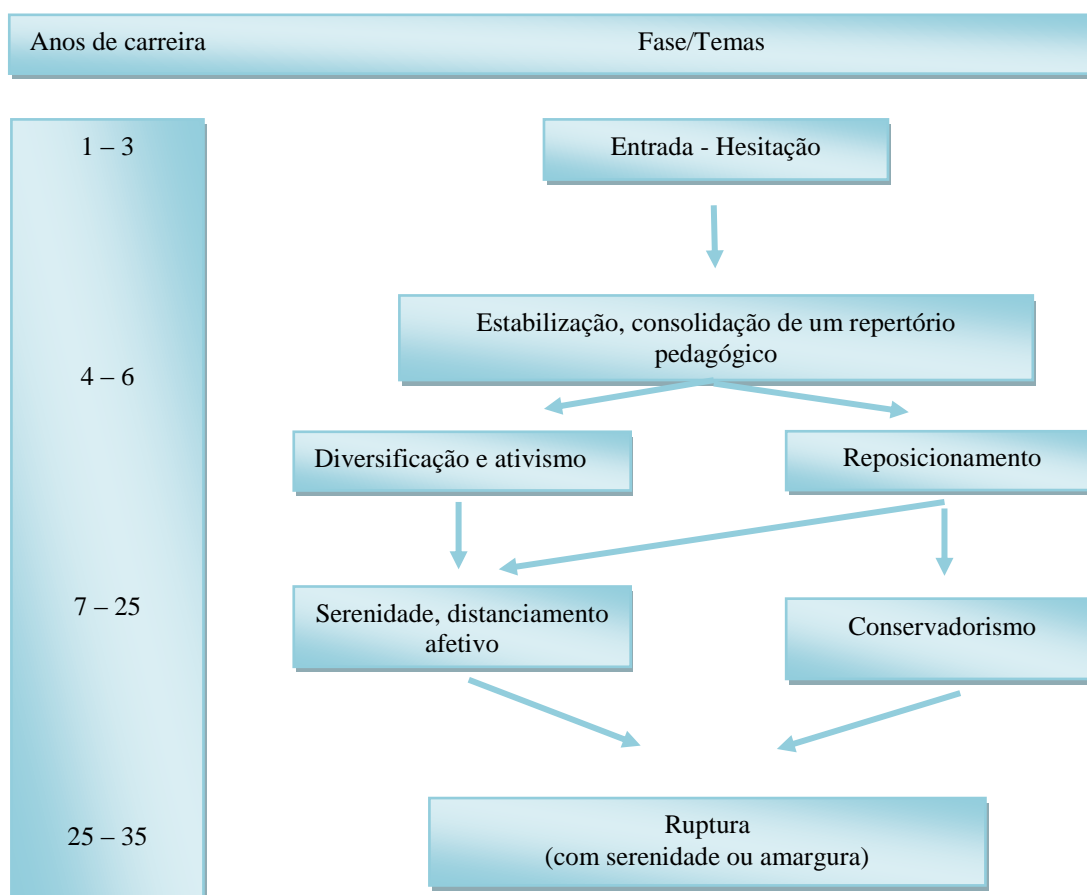
Nesta perspectiva, Sikes (1985) complementa, ao desenvolver um estudo que analisa e categoriza as diferentes etapas em que os professores se encontram tendo como base os ciclos de idade.

Na primeira etapa, entre os 21 e os 28 anos, o professor se preocupa mais com a disciplina devido a ausência de autoridade e domínio de conteúdos. Esta etapa, se caracteriza como uma fase de exploração em busca de uma estrutura de vida e de socialização profissional. Já a segunda etapa, que vai dos 28 aos 33 anos de idade, os professores apresentam maior interesse pelo ensino, do que pelo domínio do conteúdo. Esta fase é marcada pela busca de estabilidade profissional, quer na permanência em seu posto de trabalho ou pela procura de um novo emprego. A terceira etapa, vai dos 33 aos 40 anos e se caracteriza por um período em que esse profissional desenvolve capacidades físicas e intelectuais que o permite gerir situações de promoção. A penúltima etapa (40 - 50/55 anos), compreende professores que entendem os preceitos e as práticas habituais da escola, assumindo a responsabilidade de gerir esse ambiente. Logo, essa fase é assumida

como sendo a maturidade do docente, escolhendo novos posicionamentos na escola e no sistema educativo. A quinta etapa, consiste em um período de preparação para a aposentadoria e vai dos 50/55 anos até à reforma. É uma fase marcada pela calma, uma vez que, os professores se tornam menos exigentes em relação à disciplina e o desenvolvimento do próprio aluno.

Se Garcia (1999) e Sikes (1985) apresentam as etapas do ciclo de vida do professor tendo como base a idade, Huberman (1989) aponta para a necessidade de se compreender o ciclo vital dos professores de acordo com o tempo de serviço, visão esta, também referenciada por Garcia (1999). Tal construção, se apresenta de seguida, na figura 2.

**Figura 2: Ciclo vital dos professores (Huberman, 1990)**



Na visão de Huberman (1999) a primeira fase é a da “entrada” e ou “hesitação”, marcada pelos 3 anos iniciais de trabalho docente, é assinalada por alguma hesitação e

ainda insegurança profissional e pedagógica. Nos 2 próximos anos, esse professor, já mais estável profissionalmente, adquire habilidades que o torna mais rico e diversificado, a nível pedagógico, passando assim pela segunda fase, a de “Estabilização e consolidação do Repertório Pedagógico”. A terceira fase, decorrerá entre os 7 e os 25 anos de carreira. Este será um longo período, em que o docente tentará solidificar sua vida profissional, assumindo assim um reposicionamento perante o mercado de trabalho, de forma a buscar novas oportunidades, como promoções e postos administrativos na escola, entendendo-se como um “ativismo”.

O “ativismo” vai sendo trocado pela “serenidade”, deixando os professores com atitudes mais conservadoras e críticas em relação aos problemas encontrados na educação, atribuindo às estruturas governamentais, educacionais e da própria escola tais problemas. Este distanciamento afetivo da profissão vai marcando a quarta fase, que vai dos 25 aos 35 anos de carreira.

Finalmente, a quinta e última fase, denominada de “Ruptura”, engloba os últimos cinco anos de carreira antes da reforma, podendo ser vividos com serenidade ou amargura dependendo de toda a trajetória de vida e profissão. Esta trajetória é dinâmica podendo ser “serena”, no caso do educador que prossegue sem aversão a este período de vida, dedicado à educação, ou se assumir uma postura conservadora, essa passagem poderá ser vivida com “amargura” (Garcia, 1999).

Compreender os ciclos ou fases por que passam os docentes, colabora na tentativa de entender como é árduo o desafio de ser professor. Esta construção é atualmente enriquecida com os pressupostos da formação reflexiva no contexto da prática pedagógica, uma vez que, a partir dela pretende-se formar o professor reflexivo, capaz de pensar e reestruturar sua prática cotidianamente, colaborando assim para uma carreira mais harmoniosa. Iremos portanto, dissertar sobre o que é ser professor reflexivo e quais suas dimensões no contexto da prática docente.

## 2.2 Se tornar Professor: da formação reflexiva à prática pedagógica.

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (Freire, 1997, p. 52).*

Ao propor uma formação de carácter reflexivo, tende-se a vincular a uma valorização da prática do professor ligada ao conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização (Schön, 1992).

Assim, a formação deverá ser acompanhada por um questionamento constante de suas práticas, intencionando uma reformulação periódica de sua ação. Perrenoud (1993), aponta que a prática não se dá por meio da concretização de receitas ou de didáticas que utilizam as prescrições. A prática pedagógica, deve ser elaborada tendo como base as tomadas de decisões que de certa forma possibilite a elaboração de saberes articulada com o pensar.

Sendo assim, deve-se observar que a reflexão na ação não pode ser tomada como uma estratégia isolada do professor, pois desta forma não terá condição de se tornar um prático que reflete sobre sua prática. Este pressuposto se apoia no fato de que a reflexão não ocorre apenas no momento da ação, mas também após a ação. Schön (2000), diz que para um professor se tornar reflexivo, tem que conseguir passar da prática à reflexão, mas isso só é possível a partir do momento em que a reflexão passa a ser mais elaborada e profunda, baseada na surpresa daquilo que o aluno faz. Portanto, o professor reflete a partir do momento em que o aluno o surpreende até compreender o problema e o modo de pensar deste, para só assim refletir sobre a reflexão na ação.

Entretanto, para Schön (1992) é necessário salientar que o professor reflexivo deve se opor à racionalidade técnica por meio da “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a ação”, permitindo assim criar e recriar as práticas, possibilitando a reconstituição mental do ocorrido. De acordo com esta visão, o professor deve ter em mente que o desenvolvimento pessoal e profissional é precedido da aprendizagem constante dos sujeitos, intencionando uma permanente criação das soluções práticas, que na visão de Pérez Gómez (1992), exige que o profissional reflexivo construa de “forma idiossincrática o seu próprio conhecimento

profissional”, o qual deve ser incorporado, transcendendo assim o “conhecimento emergente da racionalidade técnica”. Neste modelo de formação de professores, “a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagens e construção do pensamento prático do professor” (p. 110).

As conclusões obtidas por meio das reflexões que o professor faz, podem ser aplicadas a outros contextos, desde que ele tenha noção que tais reflexões foram obtidas como soluções específicas de um determinado contexto e que estas poderão ser utilizadas como hipóteses, pois as situações são dinâmicas e mudam de contexto para contexto. Tudo isso se encaixa na ideia de Schön, quando afirma que é preciso questionar e refletir com “liberdade tranquila” (Schön, 1992).

Desta forma, para este autor, é necessário que o professor tenha consciência de que a cultura escolar apresenta uma barreira à reflexão, que deve ser utilizada como uma ferramenta poderosa no sentido de intencionar mudanças concretas. Tais profissionais precisam desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas superiores às habilidades de conduta obedecendo a [...] contextos de liberdade e responsabilidade. (Alarcão, 2003, p. 45).

No entanto, se para Dewey (1989, p. 25) a reflexão “consiste no exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem, Zeichner (1993) concorda, ao colocar que ser reflexivo é uma forma de ser professor e acaba por negar que tal atitude pode ser compreendida por uma coleção de técnicas, que podem ser organizadas em um conjunto de passos e procedimentos ensinados ao professor.

Portanto, a reflexão é uma ação que se faz necessária na prática dos professores dentro de um tempo, com o intuito de corrigir os erros e perceber os acertos nesse processo, no sentido de sintetizar o trabalho, a fim de evitar ou contornar os fatores negativos e evidenciar os positivos (Schön, 2000; Zeichner, 1993). Na mesma linha, aponta Garcia (1992), que o professor deve trabalhar em conjunto, de forma a propiciar as práticas e as estratégias de reflexão.

Desta forma, um professor se torna reflexivo na medida em que se despe de preconceitos e com um espírito completamente aberto desenvolve responsabilidade intelectual, sinceridade quanto suas considerações e uma capacidade de problematizar

permanentemente (Dewey, 1989). Além disso, o professor para implementar um ensino reflexivo tem que apresentar algumas destrezas: as empíricas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação (Pollard & Tann, 1987).

Além de todas as destrezas já enunciadas, os professores devem se submeter a situações que permitam aflorar a tomada de consciência cultural e ideológica que possibilite a reflexão da própria docência (Gimeno, 1990). Também faz-se evidente clarificar que, é preciso ter cuidado ao empregar a prática reflexiva para que não se caia no esvaziamento ou na valorização excessiva, em detrimento da teoria (Pimenta, 2002). A autora realiza esta crítica por entender ser exagerado a valorização à prática sem ter como base as teorias da educação. Pérez-Gomes (1992) aponta que a ênfase na prática não deve desvalorizar o contexto em que o sujeito está inserido.

Procópio (2008) destaca, que as críticas de muitos teóricos em relação às condições da reflexão como exercício de sala de aula é de que o conceito não pode se limitar apenas à estrutura interna. Pois como destaca Lawn (2001), não se deve minimizar o problema ao espaço em que o professor atua. Contreras (1997) aponta que a prática dos professores deve ser analisada, tendo em consideração a diversidade da sociedade e a heterogenia de saberes, de forma a abranger a desigualdade social, económica, cultural e política.

Na visão de Pimenta (2002), para se transformar a prática em uma ação reflexiva é necessário que haja um envolvimento entre a escola, levando em conta suas práticas e os contextos socioculturais. Dessa forma, pode-se compreender tanto o ensino quanto a atividade docente de uma forma mais ampla, sendo que o primeiro é uma prática social e a docência é uma ação política. Ou seja, o professor, para ser um prático reflexivo deve ser capaz de reconhecer o contexto social em que se desenvolve a prática cotidiana, para que este realize sua reflexão.

Sendo assim, para que o professor seja reflexivo, deve fazê-lo coletivamente (Libâneo, 2004) evitando ao máximo um isolamento. Tal atitude precisa refletir um embate entre várias vozes, que englobem os sujeitos diretamente envolvidos e as teorias que se mantêm à luz dessa reflexão, permitindo “a revisão continuada do eu através das vozes dos outros na ação como parceiros nos diálogos do eu” (Luwisch, 2002, p.23). É necessário deixar claro, que o professor pode pensar individualmente na prática e sobre a prática, pois,



o que este deve compreender é que, refletir na ação e sobre a ação de forma individual e coletiva enfatiza sua identidade reflexiva quer pessoal quer profissional.

Concordamos com Zeichner (1993), quando aponta que a reflexão deve ser estimulada no intuito de mostrar que o isolamento leva o professor, em boa parte, ao aumento do *stress*, o que implica em um desânimo e cansaço, que normalmente gera desinteresse pela profissão. Para Libâneo (2004), as condições inadequadas de trabalho e a desvalorização social da profissão docente, prejudica na construção e manutenção da identidade profissional, uma vez que esta identidade está ligada ao que a profissão representa para o indivíduo. Para o autor, “o mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima” são algumas das consequências desta perda da identidade profissional” (p. 77).

Qualquer tipo de patologia associada a esta sobrecarga de trabalho tende a debilitar ainda mais o sujeito. Até mesmo porque a atividade docente implica mais do que uma simples tarefa de se reproduzir a informação, pois “o *Ser professor*” implica, antes de mais, conhecer, compreende e estar envolvido no contexto global da profissão, para poder responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado” (Machado, 2010, p. 85).

Logo, ensinar remete diretamente ao ato da formação especializada do professor (Stenhouse, 1975), pois a ação do ensinar pressupõe que é por meio da experimentação e da reflexão que a prática é desenvolvida pela aplicação do conhecimento integrando o saber, o agir e o atuar, competências essenciais na docência.

A prática na formação de professores necessita incorporar um valor epistemológico, onde Schön (1987, cit. Alarcão, 1996) aponta que, um estágio orientado possibilita ao formando o confronto com os problemas cotidianos do ambiente escolar, exigindo uma reflexão para a resolução com as hipóteses levantadas e verificadas, com a necessidade de ajuda pelo outro, com os erros no percurso da prática e com o aperfeiçoamento que é proporcionado pelo autoconhecimento. Daí a grande relevância dada a esta etapa da formação inicial de professores. O estágio pedagógico se constitui assim em um momento ímpar para a iniciação do pensamento reflexivo do professor, pois como descreve Ghedin (2002), para além de ser a “primeira aproximação do professor com o campo de atuação profissional”, ele proporciona o desenvolvimento da capacidade de “transformar a teoria em prática educativa” (p. 58).

Levando em conta tal discussão de forma mais profunda, Caetano (2001, p. 152) analisa que a prática reflexiva pode ser vista como um espaço mais amplo, onde se organizam processos sistemáticos de investigação-ação, circunscritos temporalmente. Nesta acepção, a reflexão surge simultaneamente como um instrumento e um objecto de indagação.

Entretanto, uma reflexão que se faça em contato com a dinâmica interativa e reflexiva, proporciona uma aprendizagem profissional que permita o desenvolvimento de competências ancoradas na prática, o que segundo Zeichner (1993), o professor que realiza um ensino reflexivo deve superar a aplicação das teorias já existentes em suas aulas, levando em conta as condições sociais que interferem nas experiências ocorridas no ambiente escolar. Portanto, para Ghedin (2002) “o processo formativo fundado sobre a reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, lhe dá a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional” (p. 58).

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2002) aponta que, como boa parte dos autores se posiciona contra uma formação que tenha como base a racionalidade técnica, o melhor é que a prática reflexiva faça parte do desenvolvimento deste profissional, não impedindo que o professor possa “produzir teoria no seu contexto de trabalho, convertendo-se num investigador” (Libâneo, 2002, p. 32). Esta aprendizagem se fundamenta desde a formação acadêmica do professor em contexto acadêmico, sendo o estágio pedagógico, sobretudo nos momentos de seminário ou de debate da prática, o momento elegido para a discussão e reflexão das questões educacionais observadas pelo futuro professor.

Seguindo a linha de pensamento, de que o espaço onde deve ocorrer os testes das pesquisas educacionais não é só o espaço teórico-conceitual, logo concordamos com Carr e Kemmis (1986, p. 144) quando afirmam que:

uma ciência social crítica será aquela que, para além da crítica, alcance uma praxis crítica; isto é, uma forma de prática na qual o esclarecimento dos autores se dá diretamente em sua ação social transformada. Isso requer a integração da teoria com a prática como momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão,

esclarecimento e luta política levada a cabo por grupos que tem como objetivo sua própria emancipação.

Portanto, as novas definições do papel do professor, apoiadas em *Schön*, apontam na perspectiva de que o ensino deve ocorrer sobre o olhar de uma prática reflexiva, a qual implica na análise e investigação dos problemas que surgem no dia-a-dia da escola, ou seja, “num primeiro momento, os problemas parecem passíveis de ser solucionados graças à aplicação de teorias e técnicas baseadas na investigação, mas, numa segunda análise, os problemas mais complexos desafiam a solução técnica” (*Schön*, cit. Zeichner, 1992, p. 125).

Dentro dessa perspectiva, Pérez Gómez (1992, p. 102 c) afirma que o professor e o ensino são percebidos de diversas formas, ou seja, o investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), o ensino como arte (Eisner, 1980), o professor como profissional clínico (Clark, 1983; Griffin, 1999), o ensino como uma arte moral (Tom, 1986), o ensino como um processo interativo (Holmes Group Report, 1987), o professor como prático reflexivo (*Schön*, 1987, 1983; Tavares & Alarcão, 2003).

Zeichner (1992) salienta que a formação de professores precisa contemplar a prática pedagógica, ou seja, o estágio, uma vez que este deve coincidir com a reflexão e a investigação, sendo o supervisor apoiado por seus pares e tendo a compreensão de que todo esse processo significa uma aprendizagem cognitiva.

Na visão de Pérez Gómez (1992, p. 113), o supervisor tem a responsabilidade de fornecer parte da base teórica e prática para o “futuro professor, que deve ser capaz de atuar e de refletir sobre a sua própria ação como formador”. É preciso que o supervisor compreenda que sua ação é uma “prática de segunda-ordem” e faça uso de uma comunicação, que tenha como base o diálogo reflexivo entre aluno e o professor formador que envolvam situações do âmbito educativo.

Tendo já discorrido sobre a formação reflexiva dos professores e o papel que o docente deve assumir no contexto da prática pedagógica, partiremos agora para a compreensão do estágio e seus pressupostos, por ser este, o momento crucial para a aprendizagem da prática reflexiva.

### 3. Estágio Pedagógico: momento de construção da identidade profissional

*Para que o ensino seja revertido em aprendizagem, é necessário revolver a terra, penetrar nos saberes, nos talentos, nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem. Aquele que semeia sem revolver terra consegue, no máximo espalhar as sementes sobre a superfície sem esperança de que algum dia criem raízes, cresçam e dêem fruto (Torres, 2001, p. 306).*

Na formação de professores é evidente que a Prática Pedagógica assuma vital importância sob a forma de estágio, isto é, de docência assistida e orientada” (Formosinho, 2001, p. 42).

Woolkolk e Hoy (1990), aponta que a prática pedagógica ou o estágio é o elemento formativo, dentre as diferentes componentes do currículo, mais valorizado por parte dos professores, tanto para os que estão em formação como para os que se encontram em atividade.

A prática não é “como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela”, mas um espaço de fomento da aprendizagem e da “formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes” (Tardiff, 2002, p. 286). A prática é na verdade, uma possibilidade de se elaborar novos conhecimentos, a partir da experiência e da reflexão na e sobre a ação, articulados com a teoria.

Este momento de confrontação com a realidade (Piéron, 1996), se constitui como uma das últimas etapas da formação inicial do professor e o início de um percurso profissional especializado, que de acordo com Veenman (1984, p.143), indica o corte que se dá entre os ideais criados pela formação inicial e a difícil realidade do cotidiano escolar, não circunscrevendo-se como um período limitado de tempo, mas sim como um processo longo e complexo.

Se tornar professor é também aprender a lidar com os desequilíbrios do processo educacional, não se deixando levar pelas circunstâncias, mas pelo contrário, procurando

formas de as enfrentar. É por isso que Libâneo (2004, p. 77) destaca que “a construção e o fortalecimento” da identidade do docente deve fazer parte do “currículo e das práticas da formação inicial e continuada”. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 112), a identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a escola e a sociedade.

Logo, tais considerações se encontram na compreensão das práticas dos professores frente às dificuldades enfrentadas com o intuito de entender “o modo como utilizam o conhecimento científico” e como estes elaboram resoluções aos problemas do cotidiano escolar, “como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos” (Pérez Gómez, 1992).

Para Simões e Bonito (1993, p. 115-116), tal ideia se consolida no fato da “prática pedagógica se revelar mais reflexiva, empática, responsável, activa, flexível e inovadora”. O ensino reflete assim todas as competências técnicas, científicas e para além de sua formação profissional, a pessoa do professor, desde que a formação esteja em um contexto que associe a “dialéctica entre a prática e a teoria entre a ação e a reflexão e a investigação”. Portanto, a observação deve ser minuciosa e não realizada à distância e repleta de excesso de burocracias (fichas, relatórios, diários de estágio,...).

Na visão de Pimenta (2004) e Piéron (1996), o estágio se constitui como uma atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Esta visão afasta o estágio da visão reducionista que o coloca somente como uma componente prática de um curso, ganhando na visão da autora, uma nova postura em que permite um caminhar para a reflexão do que é esta realidade.

A identidade profissional do docente vai sendo construída ao longo de sua trajetória enquanto professor. O estágio é o lugar por excelência do início desta trajetória e é marcado pela construção e o fortalecimento da identidade, sendo constituído como um espaço onde são tecidos os fundamentos das bases da profissão docente (Pimenta, 2004). Para Buriolla (1999), “o estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e

crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente com essa finalidade” (p. 10).

Na visão de Formosinho, este momento de prática docente deve ser “acompanhada, orientada e reflectida”, proporcionando ao estagiário “uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2001, p. 37).

Consequentemente, um dos últimos momentos na formação inicial do professor estagiário, ao explanar os conhecimentos teóricos, ao explanar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, vá adaptando seu ensino ao ritmo de aprendizagem dos seus alunos (Santos, 2004). Este é o momento fulcral *para tornar-se professor* (Francisco, 2006) e marca o fim da condição de aluno e o encaminha para o iniciar de uma profissão (Galvão, 2000).

Esta é uma realidade em parte bem diferente no Brasil, onde muitos alunos estagiários já são docentes à muitos anos e outros, que ao ingressar para o ensino superior logo são admitidos pelas escolas. Esse fato se dá porque até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB), criada em 1996, para ser professor no ensino fundamental e médio era necessário possuir ou o Magistério ou o curso Normal Superior ou possuir um curso de licenciatura nas áreas específicas. Em busca de uma melhoria do processo educativo brasileiro, a LDB de 96, no artigo nº 87, nº 9.394/96, passou a prever uma maior capacitação dos professores em exercício da Educação Básica e uma organização pedagógico-curricular dos cursos, primando pela formação e atuação de um docente crítico e reflexivo. Com este decreto, os professores em exercício que não possuíam licenciatura deveriam, em um prazo máximo de 10 anos, se capacitar nos cursos de Licenciatura ou Pedagogia. Foram assim criados: os Cursos de Licenciatura Plena Parcelada, de Complementação Pedagógica para Docentes Bacharéis e Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica que visa licenciar, em nível superior, professores em exercício capazes de atuar no magistério, na educação básica, na organização, gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais, produção e difusão do conhecimento, tendo a docência como base obrigatória de sua identidade profissional.

Com esta realidade, o estágio da formação inicial dos professores ganha no Brasil uma vertente de requalificação profissional, onde o estagiário e docente tem a

possibilidade de questionar a sua própria prática docente e avaliar até que ponto ela é reflexiva. O aluno que ao mesmo tempo é professor, pode durante toda a formação acadêmica avaliar, rever e mudar sua prática, conforme a necessidade e o enquadramento teórico estudado na academia. Se por um lado a ansiedade do estágio causada pelo primeiro contato com a realidade da escola campo e da sala de aula, praticamente não se faz presente neste “estagiário já professor”, por outro, podemos assistir a alguma resistência pela mudança da prática pedagógica mais reflexiva.

Para Pimenta (2004), o estágio supervisionado quando realizado pelo estagiário em exercício da docência, permite uma circunstância de reflexão, onde por meio de uma formação contínua ele vá ressignificando os saberes da prática e uma vez, com coragem para enfrentar os desafios poderá ir tirando do papel as teorias e propostas pedagógicas, testando-as. A formação contínua assim, segundo a autora deve ser realimentada por uma teoria que ilumine a prática e uma prática que ressignifique a teoria, construiria uma grande ciranda, em cujo passo e compasso poderíamos descobrir a aventura de sermos sempre estagiário, eternos aprendizes, *porque contínuo é o homem e não o curso*. (Pimenta & Lima, 2004, p. 141).

Concordamos com Cardoso *et al.* (1996, p. 83), quando esclarece que o contato do estagiário com a experiência prática possibilita a consolidação da teoria com a prática, o que possibilita o “aprender fazendo”. Considera-se então que, é por meio da prática de ensino, que o professor em formação ou em exercício, aprende a ensinar.

Sendo o estágio reconhecido por diversos autores (Alarcão & Tavares, 1987; 2007; Ralha Simões, 1995; Pierón, 1996; Galvão, 1996; Caires & Almeida, 1997; Francisco, 2001; 2006; Caires, 2003; Santos, 2004; Pimenta, 2004) como um momento de confrontação da realidade, um momento de concretização da teoria e de preparação para a entrada na realidade do ensino, reconhecemos que a possibilidade de vivenciar o campo de estágio se constitui como espaço privilegiado para a observação e concretização do ser professor. Todo este espaço de aprendizagem é definido por meio de Leis, Decretos e Portarias, que dão ao estágio um caráter legal e reconhecidamente bem fundamentado, garantindo assim, uma formação de qualidade e com parâmetros definidos e igualitários para o futuro professor.

### **3.1 Enquadramento legal do estágio para a formação do futuro professor**

Para a construção desta etapa do nosso trabalho, iremos-nos debruçar de forma sucinta sobre os aspectos legais do estágio nos dois países em estudo, tendo em conta o modelo atual de formação de professores preconizado pela Lei, os quais iremos apresentando, tendo por base questões práticas do estágio comparativamente entre os dois países.

Novas medidas educacionais surgem, em Portugal, após um longo período de ausência de uma real preocupação com o desenvolvimento educativo, marcado sobretudo pelo período ditatorial, finalizado em 1974. Esta recente democratização da sociedade portuguesa e consequentemente das estruturas educativas teve um marco importante em Maio de 1996, quando o Governo apresentou à Assembleia da República uma proposta definindo um Pacto Educativo, onde convida todos os parceiros do sistema públicos, privados, etc., para concentrarem esforços no sentido de melhorar a qualidade do sistema educativo português. Este Pacto Educativo, tem como princípio básico que a educação é uma responsabilidade colectiva, entendendo a escola como núcleo do processo educativo e elo de ligação entre a comunidade e a educação a nível local. (Vasconcelos, 2000).

É por meio da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 46/86, publicada em Diário da República a 14 de Outubro de 1986, que está legislado o Decreto-Lei nº 344/89, cuja função é estabelecer as normas jurídicas de funcionamento dos estágios pedagógicos que estiveram em vigor até ao ano lectivo 2008/2009, antes do início do Processo de Bolonha. Focaremos especificamente este decreto, uma vez que o nosso grupo amostral possui estagiários e docentes em contexto de supervisão somente neste período.

A Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto, regulamenta os estágios pedagógicos do ramo de formação das Licenciaturas das Faculdades de Ciências e o Estágio Pedagógico integrado das Licenciaturas em Ensino das Universidades de Aveiro, Évora e Açores. Neste documento estão referidas as atribuições dos supervisores da universidade, dos orientadores de escola, dos estagiários, bem como o modelo de organização e funcionamento do estágio (conforme Preâmbulo do Regulamento Interno do Estágio Pedagógico das Licenciaturas em Ensino da Universidade de Aveiro). Já as regulamentações do estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de Licenciatura das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Porto



e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, estão legislados de acordo com a Portaria nº659/88.

A forma como as Licenciaturas em ensino estão propostas a nível de organização da sua estrutura curricular, “se aproxima do modelo integrado proposto pela própria Lei de Bases” (Patrício, 1988, p. 30), pois estruturam o seu currículo, por forma a que as componentes de formação na área disciplinar específica e na área pedagógica sejam equilibradamente distribuídas pelos quatro primeiros anos do curso, sendo o último ano dedicado ao estágio numa escola de 3º ciclo e ensino secundário.

A atual Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) “consagra o princípio de que a formação inicial de professores é da competência das instituições de ensino superior, cabendo à Universidade a formação inicial dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário”.

Segundo a Portaria nº 659/88, “o estágio pedagógico é uma unidade curricular dos planos de estudo dos cursos de Licenciatura” das universidades referidas e apresenta os seguintes objetivos:

- a) Integrar de forma progressiva, orientada e apoiada, o aluno no exercício da docência;
- b) Estruturar o processo ensino/aprendizagem;
- c) Integrar a função docente numa perspectiva interdisciplinar;
- d) Desenvolver a capacidade de direcção e orientação educativa da turma;
- e) Desenvolver competências nos domínios da observação e da avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo;
- f) Desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar;
- g) Contribuir para que a ação educativa desenvolva a interação escola/comunidade.

Tanto em Portugal como no Brasil, as instituições de ensino superior regem-se pelo Regulamento Interno do Estágio Pedagógico do Ramo de Formação Educacional e das Licenciaturas em Ensino, constituído para o propósito, tendo por base as Portarias que

regulamentam o respectivo estágio. Cabe também às universidades, definir os respectivos Planos de Atividades/Planos de Formação a desenvolver e a concretizar nos núcleos de estágio a funcionar nas escolas, que fazem parte da rede de núcleos.

No Brasil, é a Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008 que está dedicada às questões do estágio pedagógico, pelo que prevê em seu Artigo 1º que o Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O Estágio Supervisionado é no Brasil uma disciplina obrigatória ou não-obrigatória “conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso” (Art., 2º). Cabe, portanto à IES, a organização da matriz curricular dos cursos de Licenciatura e consequentemente as características específicas da componente prática do estágio supervisionado (carga horária, carácter de obrigatoriedade, regulamentos,...), bem como elaborar normas complementares, os critérios e os instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos; porém, como deixa claro no art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria” (p. 6). É nesta exigência legal, regulamentada pela Lei Federal nº 6.494/77 e pelo decreto nº 87497, de 18/08/82, que está definido que os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano”. (Decreto nº 87497; § 2º do Art. 1).

É neste sentido que iremos agora apresentar sucintamente a organização e o funcionamento do estágio, tendo em conta sobretudo os campus de estágio da nossa pesquisa.

### **3.2 Organização e Funcionamento do Estágio: paralelo dos modelos de estágio em Portugal e no Brasil**

*A Universidade pode, quando muito, preparar o professor para começar a ensinar (Zeichner, 1993, p.17).*

A notoriedade envolta sobre a formação inicial dos professores, tem sido cada vez maior e vem sendo na última década revista com elevada frequência tendo, inclusive, neste espaço de tempo sofrido, em Portugal, duas alterações que repercutem no estágio pedagógico.

A primeira mudança legislativa veio alterar a situação dos candidatos a professores de 3º ciclo e ensino secundário, que até então chegavam ao último ano da licenciatura em ensino e se dividiam entre ser aluno da universidade e ser igualmente um professor de uma escola. Nesse sentido, poderiam usufruir de todos os direitos e deveres que daí decorriam, inclusive o de ter um vencimento e duas turmas à sua responsabilidade responsabilidades de planificação, notas, diários,... Com esta mudança, os futuros professores além de deixarem de auferir vencimento e de ter turmas à sua responsabilidade, passaram a leccionar as turmas dos seus orientadores pedagógicos. Tal situação, acarreta alguma desigualdade, uma vez que os níveis de leccionação e as horas de leccionação passaram a ser determinadas pelas possibilidades das escolas, variando assim conforme o núcleo de estágio. (Gaspar, 2007)

Neste novo modelo, os futuros professores passam a ter dois supervisores no ano de estágio pedagógico. A preparação em si para a prática pedagógica do futuro professor é feita sobretudo pelo professor da escola que segue o seu trabalho com mais ou menos proximidade, tornando-se em muitos casos como um modelo para os novos professores. Cabe a este professor/orientador de escola, trabalhar no sentido de facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos e ao supervisor compete conduzir esta aprendizagem mais a nível da reflexão e consolidação desta aprendizagem.

Este modelo vigorou até 2008 com a introdução do Processo de Bolonha em todos os cursos de nível superior, o qual veio alterar em parte a estrutura da componente curricular, sobretudo a parte do estágio, ficando agora sobre a responsabilidade da coordenação do Mestrado escolhido pelo aluno. O Processo de Bolonha veio assim alterar o antigo e tradicional modelo de formação de professores, cujo estágio pedagógico era

feito no último ano da licenciatura e se realizava em contexto educativo de sala de aula.

Uma vez que nosso estudo empírico foi realizado nas últimas turmas do antigo modelo de formação de professores e atualmente estão se formando as primeiras turmas com o novo modelo de Bolonha, não nos aprofundaremos em discorrer sobre o atual modelo e a forma como cada uma das Instituições investigadas reorganizou o estágio. Nos dedicaremos em registrar brevemente as linhas de atuação do antigo modelo que, posteriormente serão alinhavadas com os resultados empíricos da nossa pesquisa, o que pensamos ser útil para futuras investigações sobre o *stress* no período da prática pedagógica, uma vez que coletamos dados de um grupo do antigo modelo e que futuramente poderão ser confrontados os dados. Este modelo também é mais parecido com o brasileiro, o que em parte facilita nossa discussão teórica e posteriormente prática.

Em Portugal, nos campos de pesquisa Universidade de Aveiro (UA), nas Escola Superior de Educação de Leiria (ESEL), Coimbra (ESEC) e Viseu (ESEV) a prática pedagógica decorria, ano da nossa coleta de dados, durante os últimos dois anos, no 3º e 4º ano da licenciatura, compondo assim a disciplina de Prática Pedagógica I e II. Muito embora sejam disciplinas com um plano curricular diferente ambas estão pensadas de forma articulada. Nestas ESEs, os cursos de formação de professores estão direcionados para os Professores dos Ensinos Básico 1º e 2º Ciclos. O modelo prevê integrar os estagiários nas escolas em que existe protocolo com a Instituição. São organizados por grupos, onde assumem a co-responsabilização de uma turma, sendo acompanhado por um professor cooperante devidamente selecionado pela instituição formadora. Esta atribuição não reduz a carga horária do cooperante nem traz remuneração extra, uma vez que não se constitui como algo formal, mas sim como prática pedagógica. O modelo utilizado foca a abordagem reflexiva da prática pedagógica, proposta por Shön (1983) e Alarcão e Tavares (2003) o que, como afirma Pérez Gómez (1992), “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios, simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (p. 103).

O estágio pedagógico é em Portugal uma das disciplinas que compõe o Plano de Estudos das Licenciaturas em Ensino e possui uma duração de um ano lectivo. Cada ano inclui, no entanto, a frequência obrigatória do Seminário que ocorre uma vez por semana, junto ao Supervisor de Estágio na IES. Estes seminários acontecem uma vez por semana,

possuindo assim um carácter científico. É contudo admitido, no Regulamento Interno, que se possa versar sobre temas e matérias do interesse da prática profissional dos estagiários.

No Brasil, o estágio pedagógico decorre ao longo de vários semestres, sendo que, os estagiários vão a campo somente uma ou duas vezes por semana, frequentando a universidade nos outros horários a fim de assistirem a aulas teóricas de outras disciplinas. A cada semestre, os estagiários passam pelo mesmo processo de busca da autorização da escola-campo, da definição do orientador, da análise dos objetivos daquele estágio e da adequação da sua vida ao novo campo de estágio. Também no Brasil existem os momentos de troca de experiências com o supervisor na universidade.

O carácter formativo destes encontros possibilita a preparação e a planificação em conjunto, bem como consequentemente ajuda a diminuir a ansiedade do enfrentamento com a futura prática e também gera o debate das experiências vividas após a aplicação em sala de aula. Para Leal (2001), as reuniões de estágio possibilitam, por meio do encontro de pré-observação e de pós-observação de aulas, a constituição de espaços privilegiados para a iniciação da prática docente, para o desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor, para o diálogo e busca de soluções dos problemas e sobretudo para a aquisição de alguma segurança frente a regências de sala de aula. Porém, o excesso de componente académica não permite aquilo a que Carreiro da Costa (2005) e Alarcão e Tavares (2003), definem como tempo potencial para amadurecer e refletir sobre a prática. Este debate será mais evidente no próximo capítulo quando adentrarmos para a reflexão das questões supervisivas.

Relativamente ao contato dos estagiários com a realidade da prática escolar faz-se, nos últimos dois anos ou no último ano da licenciatura, o chamado ano de estágio. No Brasil, a maior parte dos planos curriculares do curso de Pedagogia, prevêem a disciplina do Estágio Supervisionada desde o início do curso. Já nos cursos de licenciatura por área de ensino, o estágio acontece a partir do 4º período, ou seja nos últimos 2 anos de curso. Alguns autores defendem que o estagiário deve ter contato com a escola ainda antes do último ano de estágio (Dias, 1981, Raposo, 1997, cit. Cardoso, 1999).

Em Portugal, os alunos das Licenciaturas em Ensino, passam a ser responsáveis por uma ou duas turmas, consoante se trate de estágios mono ou bidisciplinares, sendo as regências realizadas na turma do orientador. Estas regências, devem ser observadas pelo

orientador que ao fim do estágio dará a sua avaliação sobre o desempenho do estagiário. O supervisor deve, na medida do possível e sempre que o horário permitir, se deslocar para observar a capacidade de regência do futuro professor, a fim de, também ele fundamentar com mais segurança os debates em sala de aula, bem como a nota final do estagiário. Uma das críticas feitas ao supervisor versa sobre o carácter esporádico da vinda do formador à escola Cardoso (1999). Assim, Moreira (cit. Cardoso, 1999. p, 35), descreve essa figura do seguinte modo: “o supervisor da universidade tem bastante de “borboleta”, algo de “caixeiro-viajante”, muito de fiscal, pesquisador de erros e avaliador e pouco de formador”.

Quanto aos núcleos de estágios, estes devem, por norma e de acordo com a Portaria nº 659/88, ser compostos pelo orientador cooperante com 3 ou 4 estagiários e, os Supervisores, que podem ser um ou dois, conforme se trate de núcleos mono ou bidisciplinares.

No Brasil, cada supervisor orienta na universidade um grupo normalmente de mais de 30 alunos (este quantitativo depende do curso em questão) e na maioria das IES (no nosso caso somente a PUC-Goiás e a UFG) o supervisor apresenta ao estagiário um leque de escolas públicas (Rede Municipal ou Estadual de Educação) onde o estágio deve ser realizado. No caso das IES particulares que não possuem convénio assinado com as escolas, o professor orientador é responsável somente por aquele aluno que fez escolha pela escola onde ele trabalha e o supervisor normalmente não possui escolas pré-definidas para a realização do estágio, ficando ao cuidado do estagiário esta escolha.

Tanto em Portugal como no Brasil, regra geral, cada estagiário deve organizar um Dossier de Estágio do qual devem constar os Documentos previstos nos Regulamentos Internos e/ou nos Planos de Actividades/Planos de Formação das Instituições de Ensino Superior de que dependem. O orientador deve, portanto, organizar as fichas de frequência e apresentar um relatório final sobre o estagiário, avaliando-o.

A avaliação dos estagiários, tanto em Portugal como no Brasil, acontece em dois momentos distintos, apresentando uma natureza diferente, uma formativa e outra sumativa. Em Portugal, a classificação feita no final do ano de estágio é expressa de 0 a 20 valores, enquanto no Brasil, uma vez que as disciplinas de estágio são semestrais, a avaliação ocorre no fim do semestre com valores de 0 a 10. Regra geral, os parâmetros avaliativos da

prática docente, têm por base uma participação ativa e processual, tendo por base a avaliação dada pelo orientador que assistiu as sessões e às outras actividades desenvolvidas, a participação nas aulas teórico-práticas na universidade e a integração na comunidade escolar.

Ao mesmo tempo que decorrem as práticas há uma inquietação com as aulas, os testes e os trabalhos sendo a Prática Pedagógica encarada como todas as outras disciplinas teóricas. Esta situação é enfatizada devido à falta de interdisciplinaridade e de troca de informações que existe ao longo de todo o curso. Portanto, o modelo de supervisão deveria permitir uma maior autonomia e liberdade de ação dos futuros professores, garantindo espaço para o acaso com a redução da excessiva componente académica e o aumento do tempo em contexto educativo.

No caso da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Faculdade Padrão (FP) e nas Faculdade Araguaia (FA), campos de estágio da região centro do Brasil, a Licenciatura em Ensino compreende 4 anos e os estágios pedagógicos, são divididos por semestres o que perfaz um total de 2 anos de estágio para os cursos de Licenciaturas em Ensino e para a Pedagogia, o Estágio decorre desde o primeiro período até ao oitavo e último período. A cada semestre, o estágio foca uma parte da realidade escolar, não assumindo só um contexto exclusivamente pedagógico. Uma vez que cada estágio, dura um semestre letivo, isso obriga a que o estagiário estabeleça contato com a escola campo de estágio, peça autorização para adentrar à escola e inicie a cada novo estágio um novo contato. Não é exigido obrigatoriedade de frequência na mesma escola, uma vez que de acordo com o objetivo de cada estágio, se propõe a adaptação a uma nova realidade.

No caso do curso de Pedagogia, o primeiro o estágio incide sobre uma análise geral da realidade escolar que vai desde a parte administrativa, organizacional e estrutural da escola campo. O segundo estágio, é normalmente dedicado ao estudo do Projeto Político Pedagógico da Escola, desde a compreensão da sua função, observação das leis e diretrizes de funcionamento. Do terceiro ao sexto período, os estágios vão variando de grau de ensino, desde a Educação Infantil, Básico 1ª e 2ª fase, uma vez que nesta etapa, os académicos já recebem da componente teórica e metodológica da universidade, o conhecimento sobre as áreas de ensino (Processo de Alfabetização e de Alfabetização de

Jovens e Adultos, Metodologia de Português, Matemática, Ciência, Geografia, História) necessário para a sua aplicação no terreno.

No Brasil, a UFG, possui uma escola denominada Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), ou comumente chamada de Colégio de Aplicação. Este foi criado pelo Decreto Lei n.º 9.053, em 12 de Março de 1966. Contudo, as suas atividades foram iniciadas em Março de 1968. Este modelo de escola-laboratório está agregado à Faculdade de Educação e orienta sua prática de acordo com as necessidades da IES em que está vinculada, uma vez que seu quadro é composto por mestres, doutores e investigadores da universidade. É uma escola experimental, pública e gratuita em muitos casos frequentada por filhos dos funcionários, docentes e discentes da UFG. Contempla o ensino desde o fundamental (básico) até ao ensino médio (secundário). Como campo de estágio, possui em seus quadros professores que são também orientadores de estágio e auxiliam o estagiário na sua formação profissional. Existe ainda no campus da UFG uma escola/creche direcionada para a Educação Infantil, que recebe estagiários que estão a frequentar o período onde a formação de infância é o foco do estágio. Não é obrigatório que todo o estagiário da UFG realize os estágios nas escolas do campus, podendo cada um, optar junto ao supervisor pelos campus pré-definidos.

### **3.3 Articulação entre Universidade e Escola**

*As escolas, fazendo que os homens se tornem verdadeiramente humanos, são sem dúvida as oficinas da humanidade (Comenius, 1966, p. 70).*

Abordar a articulação entre Universidade e Escola requer cuidado, uma vez que, apesar de serem ambas instituições de ensino, são completamente diferentes a nível de objetivos, de ensino, de características, de espaço, de estrutura, de funcionamento e de público-alvo devendo ser para o estagiário um espaço de transição da teoria para a prática e de confluência entre o ideal e o real. Para o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos propostos pelo supervisor e em atender de maneira satisfatória as exigências da escola, do orientador e dos alunos e ainda realizar sua própria busca pela aprendizagem profissional, estes dois campos não deveriam ser vistos como espaços de conflito e sim de confluência da aprendizagem sobre o *ser professor*.



A fim de compreendermos melhor estes espaços, busquemos brevemente entender o conceito de *campo*, *habitus*, que na visão de Bourdieu (1991), assume um contorno de espaço de estruturação de posições, de lugar de dominação e de campo de disputa de poderes, podendo assim, ser percebido como espaços marcadamente propensos à complexidade e aos confrontos. No meio de disputas implícitas e muitas vezes mascaradas por relacionamentos superficiais entre os intervenientes, está o estagiário vivendo com alguma tensão estes jogos de força e interesse, um supervisor visto como um teórico distante da dura realidade da sala de aula e um professor cooperante que se desdobra entre a prática da sala de aula e a prática da formação de um novo professor.

A compreensão do estágio como campo de conhecimento nos direciona assim para a análise do conceito de *habitus*, que na visão de Bourdieu (1991, p. 92) é compreendido como um sistema de “duradouras e transferíveis estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim (...)”. O *habitus* funciona assim, como mediação entre o indivíduo e a sua prática social.

Para Giroux (1994, p. 139), a cultura escolar que domina normalmente funciona como representante legal dos dominantes, não devendo se constituir como um sistema unitário, monolítico e inflexível, mas sim como uma arena em que sobejam contestações, luta e resistência, como uma pluralidade de discursos e um terreno móvel onde a cultura-de-sala se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas.

É neste sentido que, para Pimenta (2004, p. 109), devemos compreender a escola a partir de suas contradições, uma vez que ao mesmo tempo que “reproduz a lógica dominante do capital e do capital cultural”, apresenta-se como espaço de possibilidades e de limites para o desenvolvimento das habilidades e das formas de conhecimento necessárias para as transformações sociais.

Perrenoud (1993), sugere como urgente a articulação entre a universidade e a escola desde que a compreensão das políticas educativas se dessem no sentido de acompanhar as

concepções de formação e da profissão docente. Neste sentido, fugiria do propósito anteriormente falado, a reprodução do capital dominante e cultural do sujeito.

Para *Schön* as escolas que formam profissionais devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente da prática. A componente prática deve ocorrer no que designa por “reflective practicum”, que define como uma situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade (*Schön*, cit. Alarcão, 1996, p. 24).

A formação inicial do futuro professor é marcada por duas principais vertentes, a da teoria e a da prática pedagógica. Ao espaço da universidade decorrem sobretudo as reflexões teóricas focadas nos aspectos sociais, históricos, pedagógicos, metodológicos,..., fomentando no aluno o carácter crítico e reflexivo, na procura de uma autonomia do saber, com espaço para discussão de ideias e paradigmas. Para o desenvolvimento da vertente prática, especificamente nos casos das licenciaturas em ensino, a escola se constitui como lugar de excelência para vivenciar a complexidade e as dimensões da carreira docente. O que vai de encontro às ideias de Dewey, na medida em que percepciona o espaço da escola, como um lugar especificamente constituído “para educar os alunos na autonomia, pela autonomia e para a autonomia” tendo em conta sempre as características da comunidades onde está inserido (*Dewey*, cit. *Cardoso et al.*, 1996, p. 85).

Em Portugal, nas IES pesquisadas são criadas ligações estratégicas entre os orientadores cooperantes e os supervisores na universidade por meio das reuniões que decorrem ao longo do ano. Normalmente, a primeira reunião ocorre no início do estágio, com o intuito de apresentar os intervenientes da formação e dar conhecimento das normativas legais que enquadram o estágio pedagógico, bem como apresentar o Plano de Atividades do respectivo ano letivo. A segunda reunião, normalmente acontece após a avaliação formativa e por meio de um Relatório devidamente formalizado onde são avaliados o nível de funcionamento do núcleo e o desempenho dos estagiários. Já no fim do período letivo, é realizada uma reunião com o intuito de aferir os critérios para o perfil das competências, bem como posteriormente são dadas as Classificações dos estagiários.

Este resultado, tem em conta o Relatório de Avaliação do Estágio devidamente fundamentado e é baseado em Grelhas de Perfis de Desempenho.

Os perfis de competências são bem variados e são definidos pelas instituições universitárias, não assentam em pressupostos gerais definidos por instâncias superiores, não traduzindo, deste modo uma política de formação clara e inequívoca. Tal facto, pode conduzir ao enviesamento dos objetivos e estratégias de formação, fazendo perigar a qualidade da formação de professores, na medida em que pode afastar o desenvolvimento de competências fundamentais.

À parte a frequência pelos estagiários do Seminário, das reuniões de aferição de critérios e da vinda à escola pelo Formador da universidade três ou quatro vezes ao longo do ano lectivo para observar e avaliar as aulas dos estagiários, os contatos com a universidade são quase inexistentes.

As conclusões do estudo de Leal (2001) confirmam esta ideia e salientam ainda que, os orientadores vão colmatando as suas dificuldades contactando uns com os outros e consultando livros da especialidade.

Também no estudo de Cardoso (1999) se conclui que nas reuniões entre orientador e formador se fala sobretudo de aulas assistidas e de avaliação de estagiários.

Advoga-se a necessidade de um relacionamento mais colaborativo entre as várias partes envolvidas no processo de formação de estagiários. Neste sentido, Patrício, (1988), Pacheco, (1993) e Alarcão (1995) (cit. Cardoso, 1999, p. 37), por exemplo, “preconizam protocolos de colaboração entre as escolas e as universidades, os quais possibilitariam parcerias inter-institucionais”.

Estes protocolos poderiam proporcionar oportunidades de formação específica aos orientadores na área da supervisão e poderiam proporcionar aos estagiários um contato com a realidade escolar antes do ano de estágio (Cardoso, 1999).

Estudos de Ellsworth e Albers (1995), realizados no âmbito das relações escola (orientador e estagiários) e universidade (formador/coordenador), tendo em conta a realidade americana, apontam no sentido de alguma “tensão”, “incapacidade de comunicação” e “desconfiança” potencialmente geradora de conflitos. Esses conflitos são

aqui tomados numa acepção negativa, pois não permitem o desencontro de perspectivas, o que seria enriquecedor.

As funções do orientador, centram-se no acompanhamento e orientação ao estagiário nas vertentes da formação e da ação pedagógica realizadas na escola, na participação em ações de formação que lhe sejam destinadas programadas pelo estabelecimento de ensino superior, na participação nas reuniões de coordenação, na participação na avaliação dos alunos e na elaboração de um relatório referente à concretização da prática pedagógica supervisionada. Deste modo, e sem maior especificação, ficam ao critério das universidades definições mais específicas das tarefas dos orientadores de escola.

Vários autores (Sarah Tann, 1994, McIntyre, 1994, cit. Cardoso, 1999) defendem a necessidade do trabalho em equipa entre orientador e formador da universidade, no sentido da qualidade da formação de professores, reforçando assim a necessidade de articulação entre universidade e escola. (Leal, 2001).

### **3.4 A selecção do orientador da escola**

*As práticas desenvolvidas sugerem que os formandos devem ser ouvidos. Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam (Esteves, 1993, p. 21).*

Relativamente ao processo de selecção do orientador de estágio em contexto da prática supervisionada, existem naturalmente alguns procedimentos divergentes entre os países. Não é nossa intenção tecer comentários de natureza qualitativa sobre estas diferenças, mas sim apresentá-las de forma genérica e sucinta, tendo em conta que no Brasil cada universidade possui seu próprio regulamento de Estágio e cada região do país, suas legislações e organização curricular. Portanto, focaremos em apresentar ao leitor os procedimentos das IES constituídas como *lócus* de pesquisa, enfatizando brevemente as mudanças ocorridas em Portugal com a introdução do processo de Bolonha. Relembramos mais uma vez que nossa pesquisa de campo teve sua coleta de dados realizada no antigo modelo de formação de professores e por tal razão deixaremos aqui registado como era este antigo modelo e o que mudou, afim de que estes dados possam servir a futuras investigações.

Em Portugal, o processo de orientação de estágio em contexto da prática pedagógica possuía características muito próprias. Para desempenhar esta função primeiramente era necessário que o professor interessado pertencesse ao Quadro de Nomeação Definitiva (QND) da escola ou que estivessem em situação profissional que possibilitasse tal destacamento. Tendo este requisito, seria necessário que o professor se propusesse ao cargo junto à Direcção Regional de Educação (DRE) da qual pertence a escola em que leccionava. Neste sentido, o processo de seleção do orientador ficaria ao cuidado da DRE mediante o envio da *Ficha de Orientador*, cujos critérios de escolha eram definidos pela própria Direcção Regional, de acordo com o Ofício Circular nº 99 de 2003, sendo os critérios, os seguintes:

1º Situação profissional do (a) docente (considerar a ordem), a) do Quadro de Nomeação Definitiva da própria escola, b) do Quadro de Zona Pedagógica ou do QND de outra escola;

2º Continuidade do cargo de orientador de estágio na escola;

3º Experiência Profissional como orientador (a) (considerar a ordem): a) número de anos de desempenho do cargo, b) formação complementar e continua em área relevante para a função a desempenhar: b1) Doutoramento, b2) Mestrado, b3) Curso de Especialização (duração de 250 horas ou mais), b4) Curso(s) de Formação (consideram-se áreas relevantes para a função de orientador (a) a Didáctica, a Supervisão, a Avaliação e a Relação Pedagógica);

4º Classificação Profissional;

5º Tempo de Serviço após a profissionalização.

Tanto em Portugal como no Brasil, é dado a cada instituição de ensino superior a autonomia de definir as diretrizes e regras dos núcleos de estágio, bem como as atribuições dos orientadores e dos estagiários, de acordo com o respectivo Regulamento Interno. Mesmo assim, em Portugal, o artigo nº 15º da Portaria nº 659/88, define que as atribuições do docente orientador de estágio são:

a) elaborar, com os alunos, o plano de actividades do núcleo de estágio, articulando-o com os planos de actividades e de formação dos docentes do estabelecimento de ensino secundário;

b) apoiar e orientar os alunos na planificação das suas actividades educativas;

c) observar aos alunos no desempenho das suas actividades educativas e proceder à análise desse desempenho numa perspectiva formativa e de forma contínua;

d) promover o reforço da cultura e actuação pedagógico-didáctica dos alunos, quer de forma individualizada, quer mediante acções e sessões em que aqueles estejam directamente envolvidos;

e) avaliar e classificar os alunos.

Com a entrada do processo de Bolonha, as exigências para que um profissional possa desempenhar o papel de professor ampliaram. O decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, especifica novas atribuições para se tornar habilitado na docência, bem como no desempenho de suas atividades no ensino básico e secundário. Neste documento fica claro que deva ser dada à área das metodologias de investigação educacional, reconhecendo que os educadores e professores devam assumir cada vez menos o papel de mero funcionário ou técnico, assumindo o de um profissional capaz de se adaptar aos desafios impostos pelo novo perfil de aluno e de contextos escolares e sociais. Logo, a valorização da iniciação à prática profissional é consagrada, sendo a prática de ensino supervisionada e reconhecida como um privilegiado momento de insubstituível aprendizagem, onde ocorre “a mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (Decreto-lei nº 43/2007, p. 1321).

Neste documento, especificamente no art. 19º, fica claro que os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores/orientadores cooperantes, devem ser escolhidos pelos órgãos legais e “estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da direcção executiva da escola cooperante”. (p. 1325).

Relativamente às questões pedagógicas, deixa claro que os orientadores cooperantes devem “possuir competências adequadas às funções a desempenhar”; e desenvolver atividade docente à mais de 5 anos e nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas. Deverá possuir uma formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores ou experiência profissional de supervisão.

É previsto também neste artigo, que os estabelecimentos de ensino superior ajudem a desenvolver nos orientadores cooperantes a componente profissional que possibilite um melhor desempenho na formação do futuro docente, devendo este receber, dentro dos termos legalmente fixados, pelas deslocações feitas no sentido de participar em ações de formação e reuniões promovidas, não sendo auferidos outras retribuições pelo exercício das funções de colaboração na formação. (Decreto-lei nº 43/2007, p. 1325).

No Brasil, o estágio possui uma regulamentação própria, com diretrizes específicas que estão de acordo com o Plano de Curso e com o Perfil do aluno que a IES quer formar. Porém, ainda não se encontram de todo definidos critérios específicos de seleção do orientador de estágio, ficando a cargo do coordenador da escola parte de todo este trabalho de supervisão e encaminhamento do estagiário.

Regra geral, cabe à escola que aceita ser campo de estágio e consequentemente receber um estagiário, indicar um docente do seu quadro de pessoal com formação ou experiência profissional reconhecida a nível da área de conhecimento do curso em que o estagiário está a se formar. Neste sentido, caberá em parte a este orientador supervisioná-lo e colaborar no desenvolvimento das atividades mencionadas no “Programa de Atividades de Estágio” proposto pela IES por meio de supervisor em parceria com o próprio estagiário no decorrer das aulas teóricas

O perfil e as funções do professor cooperante ou orientador serão apresentados no capítulo dois, uma vez que neste capítulo falaremos do processo a supervisão

## CAPÍTULO II



*“Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, **embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.** É neste sentido que **ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência,** as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. **Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.** Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. **Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre **minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados** e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo.** Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. **Aprender precedeu ensinar** ou, em outras palavras, **ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.** Não temo dizer que inexistente validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente aprendido pelo aprendiz”.* Freire (2002, p. 12-13)

## O Processo de Supervisão no Estágio Pedagógico

*Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo (Freire, 1979, p. 32).*

No decorrer deste capítulo, propomo-nos tecer breves considerações acerca do processo de supervisão pedagógica ou processo supervisivo, não focando epistemologicamente a origem conceptual, mas sim apresentando os principais conceitos e objetivos, esclarecendo sobre os desafios encontrados ao longo da preparação em contexto de estágio pedagógico ou da prática pedagógica, bem como dar a conhecer as teorias que sustentam a relação supervisiva e o papel específico de cada um dos intervenientes e também sujeitos da nossa pesquisa: o supervisor, o orientador e o estagiário. Tendo em conta que a relação supervisiva, bem como o período de estágio, são dois fortes fatores desencadeadores de *Stress*, e como nos incita Freire, (2002) “*Não há docência sem discência*”, nos dedicaremos também neste capítulo a refletir sobre o papel do professor em formação, ou académico, aluno, estagiário, futuro professor,... que em seu período de formação encontra desafios múltiplos e complexos desencadeando *Stress* e desânimo, interferindo assim no desempenho académico e consequentemente na aprendizagem dos futuros professores.

Antes de iniciar, compreendemos ser necessário esclarecer a nossa escolha pelo texto introdutório deste capítulo, uma vez que nele estão resumidamente tecidos vários dos pressupostos que fazem parte do nosso entendimento sobre o ser “ensinante” e ser “aprendiz”. Percebemos assim que, o sujeito inacabado e em transformação, quer seja ele o professor como o aluno, aprendem mutuamente na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos (Vygotsky, 2002).

### **1. Supervisão Pedagógica: linhas conceptuais e objetivos.**

A herança histórica envolvida pelo termo supervisão trouxe, no âmbito educacional, uma noção de inspecção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998). Neste contexto, a tónica da supervisão estava na eficácia do ensino, não tendo em conta que o professor, ator responsável por esta aprendizagem, deveria se sentir verdadeiramente envolvido e

responsável por este processo, transformando-o. Esta posição sofreu uma mudança a partir da década de 1960 nos Estados Unidos, tendo como base o movimento da supervisão clínica, o qual foi introduzido por Alarcão em Portugal na década de 1980 (Alarcão, 1982).

Neste contexto, foi que o termo "supervisão" encontrou, em Portugal, no domínio da educação, alguma resistência quanto à sua aceitação, por se encontrar atrevido a conceitos como "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo" (Vieira, 1993). No Brasil, a “Supervisão Educacional” nasceu em fins da década de 60 e foi *pensada como uma função alternativa para a tradicional Inspeção Escolar*. Da sua implementação até hoje, a Supervisão Educacional encontra-se também revestida de uma concepção e de uma prática que convergem para o tecnicismo, para a burocracia, para a fiscalização e o controlo. Neste sentido é visto como “um processo de inspecção ou avaliação da forma como os professores cumpriam para com a aplicação dos modelos predeterminados de intervenção pedagógica” (Onofre, 1996, p. 81).

A supervisão vem sendo acompanhada por um desenvolvimento considerável, aliada a modificações das abordagens de educação bem como a de formação de professores. Tais mudanças se deram induzidas pelos novos conceitos que foram sendo elaborados, tendo como base o desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 2010).

Não obstante os conceitos de supervisão denotarem algo de pejorativo, no presente estudo, entender-se-á a supervisão de acordo com os preceitos defendidos por Alarcão e Tavares, na medida em que compreendem a supervisão “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um professor ou um candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18).

Ainda assim, julgamos apropriado esclarecer, que neste trabalho utilizamos a terminologia de supervisor, referindo-nos ao orientador do estágio em exercício de suas funções na Instituição de Ensino Superior (IES), ficando o conceito de professor orientador ou somente orientador correspondente ao professor que orienta o estágio na escola-campo, o qual em Portugal recebe também a denominação de “*professor cooperante*”.

Apesar da tradição de supervisão em Portugal e no Brasil ser de natureza prescritiva e conferir ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando, a visão de inspecção foi sendo transformada dando espaço

a uma noção de “supervisor orientador, dialogante, reflexivo, em síntese, facilitador da aprendizagem e do conhecimento” (Francisco, 2006, p. 45). Esta evolução foi percebida e relatada por Stones (1984) e Metzler (1990) quando esclarece que a supervisão não deve ter somente como meta ajudar a ensinar o professor a ensinar, mas sobretudo capacitar o futuro professor para ser independente e pedagogicamente capacitado para enfrentar e transformar problemas práticos do cotidiano escolar, desenvolvendo assim novas competências. Sendo que, conforme nos incita Alarcão e Tavares (2003), o desenvolvimento de competências sobre ser professor começa na formação inicial e naturalmente caminha para a formação contínua, devendo esta servir como *feed-back* permanente para a formação inicial. Daí a importância que o supervisor de estágio assume na formação profissional do seu estagiário, uma vez que esta não encerra ao fim da licenciatura em ensino, e sim prossegue durante todo o período de atividade profissional, exigindo sempre uma formação contínua.

No entanto, segundo Vieira (1993), a tradição da supervisão em Portugal seguia uma lógica prescritiva que encontra-se atualmente superada, uma vez que deve dar lugar "a atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação" (p. (28). Esta realidade também se faz presente no Brasil ao passo que o supervisor assume um papel problematizador, ou seja, toma a atitude de “indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor” (Medina, 2002, p. 46).

Dessa forma, a supervisão pedagógica, pressupõe que os fins e a propriedade da prática supervisiva e pedagógica devem estar ligadas e que ambas devem incluir-se num sentido de emancipação. Percebemos que a supervisão, como destaca Alarcão e Tavares (2003, p. 147-148), deve ser compreendido

como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos próprios professores.

Esta visão, quando analisada segundo as definições do dicionário, aparece mais abrangente e mais aberta a novas interpretações sobre o conceito de supervisão, supervisionar e supervisor, as quais remete-nos para o *acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar* (...). Quanto ao acto de supervisionar, a mesma fonte mantém as hipóteses de direcção, orientação ou inspecção, porém acrescenta que, tais acções são realizadas *a partir de uma posição superior* (...). Por último, (...) o supervisor não é considerado apenas como o sujeito que supervisiona, “ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior, mas também como *aquele que aconselha*” (Sá-Chaves, 2000, p.124).

Como podemos observar, não se pretende compreender o ato de supervisionar tendo por base uma relação de superioridade, “mas sim o conceito de distanciamento entre observador e observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada” (Sá-Chaves, 2000, p.125).

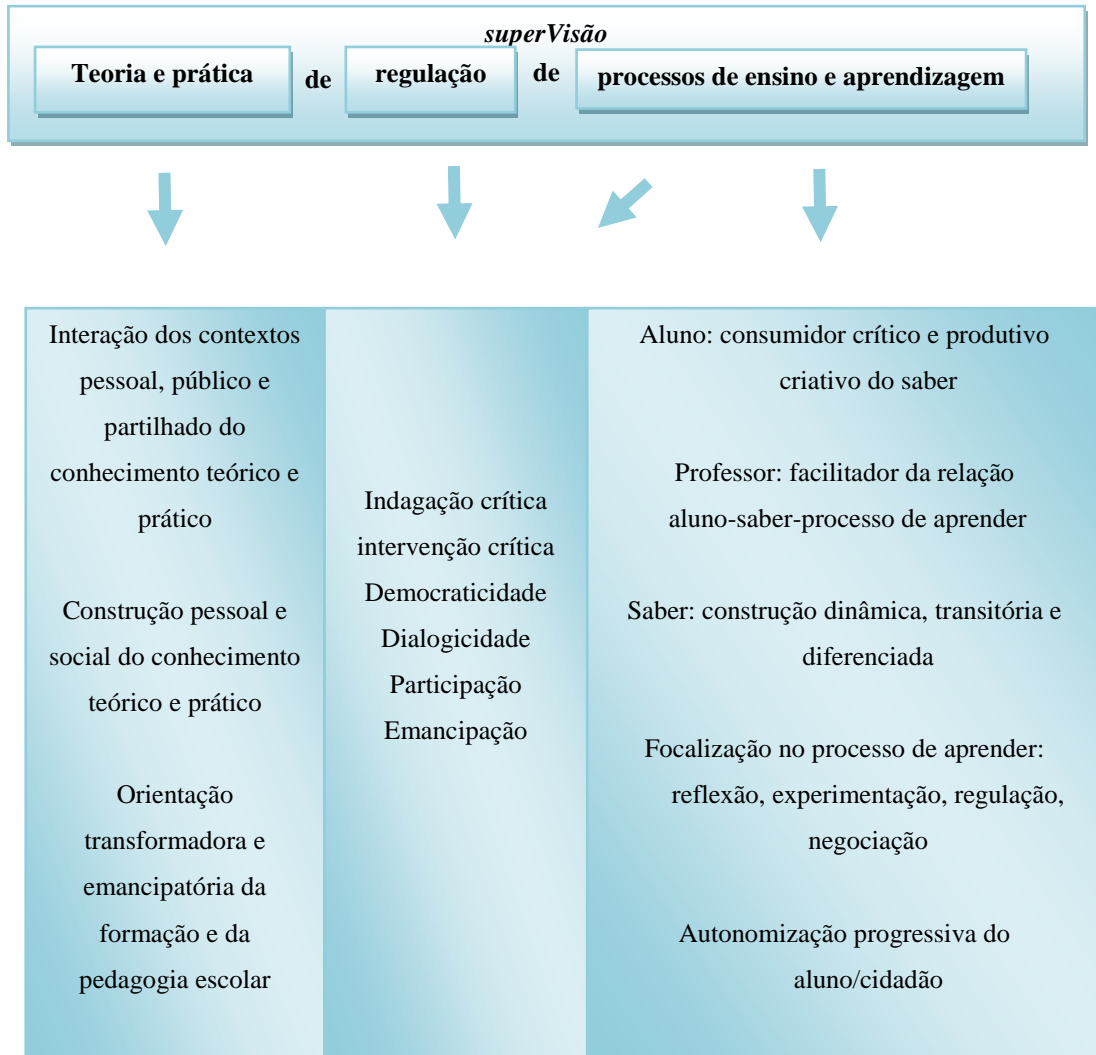
Completando esta ideia Sanches e Sá-Chaves (2000, p. 75), esclarecem que a supervisão se trata de uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo.

Sendo assim, o ato de Supervisionar não significa ser ou se sentir superior a alguém, mas se sentir predisposto para ver e desenvolver no outro um conjunto de competências. Para tal, deve-se negociar, construir sentidos, fazendo uso de uma atitude colaborativa onde a reflexão seja o alicerce da consolidação ou da reconceptualização do saber pedagógico. Deve-se assim crescer num clima de afecto, em que se faz a gestão do relacional e do interpessoal, tendo presente o *princípio da pessoalidade* e do *efeito multiplicador da diversidade* para o enriquecimento individual e coletivo e para a apreensão de razões particulares (Sá-Chaves, 2000).

Dentro desta perspectiva, o processo supervisivo se nutre do efeito multiplicador que a diversidade e a pluralidade de estratégias, modelos, situações e perspectivas têm o poder de gerar” (Sá-Chaves, 1997, p. 114).

Relativamente ao termo supervisão pedagógica, optamos também pela definição proposta por Vieira (1993; Vieira *et al.*, 2010), como sendo um processo de visão transformadora.

**Figura 3. Supervisão pedagógica: uma visão transformadora**



Fonte: baseado em Vieira *et al* (2010)

A *redefinição* do conceito de supervisão realizado por Schön tem como base o pressuposto do aprender fazendo (learning by doing) e isso acontece devido à cumplicidade existente no “*silent game*” que se relaciona com o “*interplay*”, permitindo que a supervisão responda aos “problemas que as práticas, na sua diversidade, determinam” (Sá-Chaves, 2000, p. 167). Neste sentido não há receitas prontas em supervisão e sim construções e interações colaborativas que permitam uma prática reflexiva entre os sujeitos. Pois assim, como afirma Vieira (1993), a supervisão deve ser vista como um processo de “monitoração sistemática da prática pedagógica” tendo como

pressuposto os procedimentos de reflexão e de experimentação, exigindo desta forma que o supervisor tenha uma postura reflexiva e uma formação especializada que garanta uma reflexão conjunta entre supervisor e professor orientador sobre formas de concepção, organização e gestão do processo supervisivo. É esta interação que permitirá um maior desenvolvimento das aprendizagens do futuro professor, uma vez que, como destaca Ribeiro (2000), a supervisão é “um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor” (p. 90). Cabe portanto ao supervisor auto-avaliar-se, no sentido de corrigir as suas “competências pedagógicas e reflexivas” em prol do sucesso dos estagiários e dos alunos.

Para tal, é fundamental que o supervisor ocupe uma posição de facilitador do desenvolvimento e do processo de aprendizagem do professor em formação, desenvolvendo o espírito de reflexão, de comprometimento, de responsabilidade e de colaboração.

Entretanto, como nos incita Alarcão e Tavares (2003, p. 152), o Supervisor deve conhecer e aprofundar no estagiário algumas áreas do saber, tais como: a “psicologia-social, o aconselhamento, aprendizagem de jovens e adultos”, desenvolvendo e aperfeiçoando as técnicas de observação, avaliação, dinâmicas de grupo e de conhecimento sobre desenvolvimento curricular.

Sendo a formação de professores um espaço de reflexão e de construção de novas práticas e novos saberes, em interacção permanente com o contexto situacional, a supervisão é também um espaço aberto de procura sistemática, desde logo, de mudança e inovação.

Na concepção do paradigma de reflexividade crítica, a supervisão deve ser concebida tendo em conta o contexto e as circunstâncias em que ocorre e o supervisor deve também questionar-se e procurar respostas e novos caminhos que auxiliem o estagiário na aquisição de novas situações de aprendizagem.

Conforme nos relembra Schön é necessário estabelecer um *diálogo com a situação*, a fim de que se possa conseguir responder à diversidade de circunstâncias e ao ritmo próprio que a mudança exige. Este pensar ativo e reflexivo apresenta-se como “desafiador”, no sentido “de procurar, no quadro de soluções sempre múltiplas, aquela ou

aquelas que melhor satisfaçam sempre que, de forma constante e recorrente, o profissional se pergunte e se responda: que fazer com estas circunstâncias?” (Sá-Chaves, 2000, p. 45).

Deste modo, a nova concepção de supervisão não pode, nas palavras de Sá-Chaves, (2000) “restringir-se à relação entre supervisor e supervisando, devendo alargar-se à compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação” (p. 124). Sendo assim, a supervisão deve ter como objetivos mais ou menos específicos, a construção de práticas e saberes adequados aos problemas e aos desafios encontrados no cotidiano (Soares, 1999) e possibilitar que o futuro professor reconheça a importância da reflexão e da clareza do seu discurso (Abrantes, 1999).

Em género de conclusão, Francisco (2006) sintetiza as características da supervisão em três perspectivas. A primeira, assenta que a supervisão é uma estratégia de formação que requer na relação entre o “supervisor e supervisado”, uma avaliação e análise das dificuldades encontradas pelo estagiário, estabelecendo aconselhamento e ajudas no sentido de ultrapassar as dificuldades e desafios; na segunda, o surgimento da supervisão requer, por meio de uma relação sistémica e um clima relacional positivo, um contato permanente entre os intervenientes; e finalmente a terceira característica, que incide sobre o método em que a supervisão é considerada como um “processo aberto”, faz uso de diversas técnicas de formação para o desenvolvimento das novas competências docentes.

Delineadas as linhas conceituais e os objetivos que fundamentam o processo de supervisão, tendo como apontamento que a supervisão deve centrar-se em uma diretriz reflexiva partilhada pelos sujeitos dessa investigação supervisor, orientador e estagiário, faz-se necessário discutir sobre os ciclos de supervisão, tendo como base a avaliação que para o estagiário se revela como um processo tenso, de muita preocupação e ansiedade.

## **2. Ciclos de Supervisão: diversidade de papéis e contextos**

Dentro da visão de que a supervisão pedagógica é um processo e portanto se desenrola em um trabalho contínuo ao longo de alguns meses, passando assim por várias etapas, verificamos na análise da literatura específica, que de acordo com vários estudiosos (Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2007; Trindade, 2007), o processo de supervisão pedagógica, independentemente do modelo que segue, deve ter basicamente três etapas complementares: “encontro pré-observação, observação e o encontro pós-observação”.



Estas etapas devem ocorrer respeitando intervalos de tempo que permitam as reformulações e uma reflexão atempada e relevante sobre a aula que entretanto foi observada. Assim, o encontro de pré-observação e o de pós-observação devem ocorrer com intervalos de tempo com o intuito de analisar e avaliar o processo (Vieira, 1993). Este intervalo de tempo nunca deve ocorrer com um dia de antecedência. Nem um dia após o período de observação e nem demasiado tempo depois, pois é conveniente que ocorra com intervalos de tempo, a fim de que se possa analisar e avaliar o processo para que ocorra uma reflexão crítica, para que as sugestões e as eventuais alterações sejam introduzidas no decorrer do período de prática pedagógica.

Sendo assim, o objetivo deixa de ser o de formar professores “prescritivos” que reproduzem concepções, crenças, regras, normas e práticas passando a desenvolver uma formação reflexiva do futuro professor que assente no desenvolvimento da “inteligência pedagógica” (Rubin, 1989, cit. Vieira, 1993, p. 115).

Enriquecendo esta visão de ciclos, Alarcão e Tavares (2007), contempla quatro fases, as quais define como:

1. **Pré-observação**, se refere ao encontro que ocorre antes do início de uma atividade educativa e visa ajudar o formando na análise e tentativa de resolução dos problemas, bem como ajudá-lo na decisão de quais aspectos vão ser observados. Nesta fase, também faz-se fundamental que o supervisor estabeleça uma comunicação clara e objetiva esclarecendo suas regras e as fundamentações que irão reger a prática. Esta clareza comunicacional, permite que a ansiedade do estagiário seja controlada, não prejudicando-o no desempenho em sala de aula.

2. **Observação**, constitui o período em que se realiza um conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o processo de ensino/aprendizagem. Esta observação compreende duas fases: o registo e a interpretação, dando assim sentido ao que se observou. Esta busca por informações e aprendizagens, deve estar sujeito a uma análise dos dados, o que depende da escolha dos instrumentos e do tipo de análise que se queira e se possa fazer no referido contexto educativo.

3. **Análise dos dados**, esta fase acontece após a observação e permite ao observador ordenar e analisar o fruto da sua observação. É uma etapa que exige cuidados

específicos dependendo da abordagem utilizada, podendo os dados ser tratados de forma quantitativa ou qualitativa, em função do que se pretende estudar, quantificar ou qualificar;

4. **Pós-observação:** este encontro é permeado por uma reflexão sobre o *ser* “eu” professor e sobre a interação obtida com os alunos em contexto da prática. Esta possibilidade de comunicação sobre os desafios e avanços permite ser não só agente mas também sujeito do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. Por meio dos registos, das dúvidas, das hipóteses levantadas e dos caminhos escolhidos junto ao supervisor/orientador a aprendizagem deve se consolidar. Portanto este encontro é marcado pelo caráter avaliativo, o que não significa dizer que a avaliação não decorreu ao longo do processo. Queremos assim dizer que, apesar da avaliação ter ocorrido durante todas as fases, é nesta que ela mais se evidencia.

A avaliação assume assim um papel contínuo, dinâmico, sistemático e desafiador tanto para os supervisores como para os estagiários, devendo na visão de Francisco (2006), “acompanhar todo o processo em cada um dos seus momentos mais significativos, quer diagnosticando as condições necessárias à efetivação do plano, identificando as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas” (p. 52). Neste sentido, o autor assume a avaliação como “um instrumento que indica ao aluno até que ponto o seu esforço e trabalho estão no caminho certo, a distância que ainda existe entre o aluno e a meta estabelecida, os obstáculos e os problemas a ultrapassar” (p. 53).

A complexidade do processo avaliativo, constitui tanto para os supervisores, mas sobretudo para o estagiário um fator de tensão, preocupação e ansiedade. Em parte, isso se dá quando o estagiário age “mais em função de uma determinada avaliação, (...) do que em função daquilo que pensa que vai ser realizado” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 113-114). Este estado de tensão muitas vezes se manifesta no relacionamento entre supervisor, orientador e estagiário, desencadeando insatisfação com a docência ainda durante a formação do professor.

O estágio assim se constitui como um período que requer cuidados e o ciclo de observação deve ser encarado pelo supervisor e orientador como etapas da construção do futuro professor prático, crítico, participativo e reflexivo, capaz de compreender que a conceptualização teórica assente na epistemologia da prática (Shon, 1983; Stenhouse, 1984; Nóvoa, 1992; Alarcão & Tavares, 1987, 2003) e que o relacionamento afetivo-

profissional possibilita a construção de uma interação harmoniosa desenvolvendo competências relacionais e profissionais no estagiário (Alarcão & Tavares, 2003) que o ajudará no seu crescimento e desenvolvimento individual e profissional.

Portanto, a relação supervisiva se compõem como um fator importante na aprendizagem do “ser professor” e naturalmente como um dos fatores importantes no controle do *Stress* sentido no decorrer desta fase. Os fundamentos de tal relação se concentram em fatos determinantes como a confiança interpessoal, clima relacional de natureza colaborativa e a tensão, o medo, a incerteza e a surpresa em que os estagiários se encontram.

## **2.1 Relação Supervisiva e estilos de supervisão**

A formação do futuro professor corresponde a uma fase difícil, sobrecarregada por aprendizagens intensivas que ocorrem em contextos desconhecidos e durante a qual os docentes devem desenvolver competências profissionais e “manter um certo equilíbrio pessoal” (Borko, 1986, cit. García, 1992, p. 66).

Os professores sofrem o “choque da realidade” (Veenman, 1988) à mistura com sentimentos de angústia, desânimo e desorientação inicial (García, 1992, p. 66).

O estudo de Coimbra *et al.* (2001), realizado com estagiários da Universidade de Aveiro, permite conhecer os receios por eles experimentados no início do estágio. Assim, os resultados demonstram que estes professores receiam não conseguir controlar a eventual indisciplina da turma; receiam cometer erros científicos; não saber responder a uma dúvida do aluno; têm receio das aulas assistidas e de não conseguirem gerir o tempo da aula. Perante estes receios dos estagiários, o estudo aponta no sentido da reflexão sobre os aspectos que mais atormentam os professores em formação inicial no sentido de os ajudar a vencer medos e assim ajudar a construir a sua identidade pessoal e profissional.

Para o estagiário, no início, é o caos, é tempo de tensões, de surpresa, de insegurança e de medo. As relações interpessoais entre o orientador e o estagiário são, numa primeira fase, marcadas por mecanismos de defesa de parte a parte, um reage por dependência, outro sente a necessidade de confiar nele (Alarcão, 1991). É preciso dialogar, esclarecer, clarificar conceitos, pois as “próprias instruções do formador parecem-lhe ambíguas, as sugestões difíceis de realizar, as críticas confusas e misteriosas. A solução é

confiarem e deixarem-se conduzir” (Alarcão, 1991, cit. Simões & Bonito, 1993, pp. 120-121).

Assim, “a sobrevivência da escola depois do ano 2000 está associada ao desenvolvimento da pessoa do professor e sobretudo da sua qualidade relacional” (Alexandre Cosmopoulos, cit. Limas & Rafael, 1993, p. 102). Daí a necessidade de um clima relacional de natureza colaborativa, que deve desenvolver-se entre o supervisor e o estagiário, e que pressupõe o conhecimento de concepções prévias do professor em formação, para poder exercer as suas funções: “informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar” (Vieira, 1993, p. 33).

A formação deve ocorrer num clima de relacionamento positivo, de natureza colaborativa, encorajando o estagiário que atravessa um período difícil de experimentação, de tentativa e erro onde ocorre um processo de desconstrução, construção e reconstrução permanente dos saberes.

O clima relacional deve ser dotado de uma atmosfera de apoio, confiança, colaboração, segurança e afectividade propícia à co-construção de novos saberes e competências.

Um clima de abertura às mudanças, de implicação, de desenvolvimento da autonomia e equilibrado em termos das relações interpessoais, incentiva a adesão a estratégias de formação e desenvolvimento profissional.

O crescimento profissional é mais relevante num ambiente de segurança, de inclusão e de aceitação, ou seja, num clima de interacção empática, num clima de amizades críticas, que promova a desvalorização de tensões, de ansiedade e de angústia.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), o supervisor não é aquele que fornece prescrições, mas que promove um espírito crítico, de investigação, num clima em que a relação se dá de forma positiva e de empatia que favorece o desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma comunicação de entusiasmo, num clima de agrado e de supervisão colaborativa, facilita e estimula o desenvolvimento pessoal e profissional, ajuda a discutir e a reflectir acerca da acção no sentido da tomada de decisões conscientes. A ausência de comunicação gera ansiedade e mal-estar. É também muito importante ter em atenção a

personalidade dos professores e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afectivo, pois não podem ser tratados da mesma forma e nem sempre com a mesma atitude, pois tem de se ter em conta a ecologia das situações.

Essa comunicação multidiscursiva passa também pela capacidade de saber gerir o que se diz e o que não se diz, para evitar representações erradas e interferências negativas no clima e na relação supervisiva, que é condicionada por variáveis contextuais, pois o discurso do silêncio pode ser nefasto e contaminar o clima de trabalho. A relação supervisiva também é construída por palavras e silêncios, que podem exaltar ou esmagar a esperança, e pela gestão dos afectos, pois, segundo Sá-Chaves (2000, p. 127), deste modo e neste instável equilíbrio, se poderá desenvolver um tipo de supervisão que se instaure e se prolongue de um relacionamento profissional a um relacionamento humano que, por isso mesmo, possa perdurar para além das circunstâncias da relação formativa, na qual se inscreve.

Por outro lado, para que a supervisão se processe de forma eficaz e exista, de facto, comunicação, é necessário o conhecimento de um vocabulário comum para que o estagiário perceba o que se pretende.

O supervisor tem, pois, como função estabelecer com o estagiário uma relação de ajuda, de diálogo franco num clima de agrado em termos das relações interpessoais, mas também de desafio saudável. Na verdade, na perspectiva de Alarcão e Tavares (1987), “a função do supervisor consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p. 65). Para tal, o orientador deve estabelecer uma colaboração como o supervisor a fim de que o processo de aprendizagem do futuro professor aconteça nas melhores condições tendo em conta os objetivos definidos.

O percurso de desenvolvimento de um estagiário é lento e deve ancorar-se na reflexão permanente e na atitude colaborativa do supervisor para que o processo de construção da autonomia, ainda que relativa, aconteça. Por outro lado, o supervisor ao assumir o papel de facilitador do processo de formação do professor, permite ao novo professor construir um estilo próprio de ensino, por meio de uma relação construtiva do conhecimento permeada por ajuda, colaboração e estímulo para uma “reflexão consciente

e aprofundada que possa levar a uma tomada de decisão pedagógica mais fundamentada” (Oliveira, 1992, p. 16).

A lógica da punição é incompatível com o reforço da identidade para que o supervisor tome consciência, já que a consciencialização é condição nuclear para o crescimento, dentro de um paradigma de afectividade e de respeito pela pessoa onde se vive o equilíbrio das relações interpessoais.

Para além da promoção das relações interpessoais, é importante o desenvolvimento individual em termos dinâmicos e construtivos de forma a desenvolver personalidades mais resilientes capazes de lidar com o *Stress* e a adversidade presente nos contextos escolares (Pereira, 2001).

Tavares (1993) defende a importância do tacto pedagógico e de um “contato feito de sensibilidade, de emoção, de sentimento, de paixão, de racionalidade e de intuição, de consciente e inconsciente, digamos de pessoalidade e de inter pessoalidade”, situações facilitadoras do aparecimento da verdade e da autenticidade, fundamentais em qualquer relação de formação.

Também Vieira (1993) reforça que a relação supervisiva pressupõe um clima de negociação de forma a desenvolver pessoal e profissionalmente os actores implicados nessa relação.

A mesma autora adianta que a aprendizagem para a autonomia pressupõe negociação do saber e construção colaborativa em que o discurso pedagógico tem de ser “verdadeiramente comunicativo e educativo”, assenta no princípio do “prático reflexivo” e obedece a um processo progressivo e dinâmico (Vieira, 1995, p. 58).

A autonomia do professor será sempre relativa e o crescimento profissional será sempre uma viagem inacabada. No entanto, da relação de ajuda e de trabalho colaborativo entre supervisor e estagiário resulta *a morte simbólica do supervisor* (Sá-Chaves, 2000) a denunciar o fim e o princípio de uma nova etapa de desenvolvimento pessoal e profissional. Do processo de supervisão, fazem parte as funções e papel do supervisor, os estilos e modelos de supervisão e as estratégias de formação, como é o caso da observação, da reflexão e consciencialização orientada para a reconstrução dos saberes e das práticas.

Assim, no sentido de contribuir para a modificação da prática como estratégia de formação e aperfeiçoamento docente, o supervisor deverá assumir um estilo colaborativo e interactivo na procura de soluções e na construção do conhecimento profissional, tendo presente o contexto e as suas múltiplas variáveis, incidindo na prática real, concreta do professor, buscando a identificação dos problemas, as suas causas e a sua resolução de forma contextual.

Assim, segundo Ribeiro (2000), é “não apenas a prática, mas sim a prática reflectida que permite alcançar e diversificar competências e saberes que emergem das suas acções enquanto acções-em-investigação” (p. 90).

Para Vieira (1993), a supervisão tem um carácter reflexivo, rejeitando a perspectiva tecnicista do docente e do supervisor, valorizando a interacção, a reflexão e experimentação e a reformulação de teorias face aos resultados da prática, bem na linha do modelo reflexivo de desenvolvimento e formação profissional de Wallace.

O modelo reflexivo de formação proposto por Vieira (1993) assenta na epistemologia da prática em que se valoriza “o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática” e no pressuposto de que “um profissional autónomo forma seres autónomos” (p. 23).

O supervisor tem de ajudar o professor a tomar consciência das situações e procurar respostas para os problemas num clima de colaboração conjunta que atravessa várias fases que constituem o ciclo de supervisão.

Assim, “o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção” (Alarcão, 1996, p. 98).

O supervisor reflexivo, segundo Alarcão (1996, p. 8), é o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo), analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico e emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor” .

Deste modo, a formação de professores, na linha de Schön (1983), deve situar-se numa base de reflexão sobre a prática, procurando uma epistemologia da prática que

contraria a lógica tecnicista de aplicação de teorias, modelos e técnicas previamente delineados.

Assim, o professor que, no início do seu processo de formação se encontra numa “mess”, é ajudado pelo supervisor que ajuda, que aconselha (coach) e dá sugestões, de forma a fazê-lo encontrar um caminho para a autonomia, ainda que relativa, do professor e que o orienta no sentido de reflectir sobre a prática, numa lógica de “learning by doing” (*Schön*, 1983 cit. Alarcão: 1996, p. 13).

O desenvolvimento profissional do professor assenta no “aprender fazendo”, na criatividade e sensibilidade, mas, segundo Alarcão (1996), a formação do professor “não exclui a aprendizagem de regras, factos e conceitos fundamentais e este tipo de aprendizagem parece adequar-se mais a um ensino mais expositivo” (p. 19).

Assim, num paradigma de supervisão reflexiva, o estagiário desempenha um papel activo materializado na reflexão, na experimentação, na reconstrução permanente de forma a desenvolver a metacognição e a metapraxis.

De facto, a procura da resolução de problemas que surgem no quotidiano escolar implica uma dimensão de criatividade pela exigência, sempre nova e diferente, das situações que decorrem de contextos em permanente mutação.

Assim, na linha de *Schön* (1983), dialogar com a situação, implica um processo de “flexibilidade cognitiva”, que se opera através das várias tentativas de compreensão de um problema que deve ser visto em vários ângulos (Alarcão, 1996).

Ainda na esteira de *Schön* (1983), para além do conhecimento científico e do domínio de técnicas, é importante ter em conta o conhecimento tácito de onde provém a capacidade de agir nas situações indeterminadas e onde se manifesta uma sensibilidade ou competência artística “artistry” (Alarcão, 1996).

Esta capacidade de criar novas respostas valoriza o conhecimento tácito e revela uma nova racionalidade, a da “epistemologia da prática”. Deste modo, o supervisor assume, no rastro de *Schön*, o papel de (coach), ajudando o estagiário a encontrar-se com as situações do real, abrindo-lhe a possibilidade da inquietação pela reflexão, permitindo, deste modo, um processo dinâmico de desenvolvimento, de tentativa e erro, de procura e de reconstrução.



Importa que o supervisor construa representações conceptuais e que possua flexibilidade ao nível das capacidades metacognitivas importantes no processo de formação de estagiários.

Segundo Alarcão e Sá-Chaves (1995) “a organização de uma matriz conceptual pelo supervisor é indispensável para uma construção contextualizada sobre os problemas profissionais” (p.109).

Para tal, defendem a introdução de estratégias reflexivas na formação de professores, de modo contínuo e sistemático, que acompanha o próprio desenvolvimento profissional, num processo de reflexão efectiva que se cruza com a capacidade de reestruturação conceptual do indivíduo (Ralha Simões & Simões, 1995).

Deste modo, no modelo reflexivo de formação de professores, em que as relações de poder entre supervisor e estagiário devem ser propícias ao auto-desenvolvimento do professor em formação,

a intervenção do supervisor não se centra ao nível da informação ou transmissão de modelos de ensino, mas prioritariamente na reflexão sobre a actuação do formando e na identificação das teorias e /ou crenças que lhe estão implícitas, ajudando-o no seu auto-conhecimento e na progressiva construção do seu estilo pessoal de actuação (Oliveira, 1992, p. 15).

Assim, para além da “retrospecção sobre a acção e, sobretudo, da metacognição relativa aos fatores que fundamentam a epistemologia da prática”, é importante o “auto-conhecimento dos padrões e limites de reacção do supervisor e o pensar distanciado acerca dos próprios processos de construção do conhecimento pedagógico, relativamente às críticas sobre o ensino, a prática, os objetivos da educação, etc.” (Simões & Ralha Simões, 1995, p. 110).

O desenvolvimento do professor é, antes do mais, pessoal, “complexo e multidimensional” em que as mudanças ocorrem num processo flexível de integração cada vez mais elaborado, “segundo uma sequência de estádios que, sem estarem ligados a uma cronologia precisa, pontuam as idades de vida e caracterizam o modo de funcionamento predominante do indivíduo” (Ralha Simões & Simões, 1995, p. 110).

Deste modo, impõe-se uma concepção integradora a várias dimensões da supervisão, baseada num diálogo sincero e aberto, numa atitude colaborativa e de compreensão, procurando um aperfeiçoamento constante e continuado.

Então, na tentativa de compreender a importância dos supervisores na formação do professor e quais os papéis que devem assumir no processo supervisivo, a seguir verifica-se as características inerentes tanto à prática pedagógica quanto aos supervisores, ou seja, é pretendido que apresente um perfil de docente/investigador, assumindo a postura de um profissional activo, inovador e capaz de transformar realidades.

## **2.2 Supervisores: papéis e importância na formação do professor**

*A educação como prática da liberdade» consiste na ideia de que maior conhecimento de sua própria realidade significa maior poder de modificá-la e transformá-la.*  
(Lettner, 1988)

Como vimos, o conceito de supervisor sofreu várias transformações ao longo do tempo, sendo seu papel marcado por cada uma destas visões.

Como salientam Estrela *et al.* (2002, p. 40) alguns estudos realizados recomendam que é necessário “definir o perfil desejável do orientador de escola”, devendo este pertencer a “um quadro próprio” e devendo também ser integrado em “equipas na universidade”. As mesmas autoras salientam ainda (*idem*) que, na sequência das conclusões dos vários estudos, há “um deficiente recrutamento e selecção dos supervisores (orientadores de escola).

Relativamente ao perfil de supervisor, alguns estudos recomendam que preferencialmente seja um docente/investigador que conjugue competências pedagógicas com competências investigativas. A este perfil, deve-se também ser coerente com as situações concretas do ensino, sendo um profissional activo, inovador e capaz de transformar realidades. Outro perfil proposto, no caso dos supervisores da prática pedagógica, é o de que sejam competentes, idóneos, experientes, disponíveis, inovadores e com um relacionamento positivo com a comunidade escolar.

De facto, segundo Vieira (1993), o supervisor desempenha um papel extremamente importante, devendo apresentar determinadas características pessoais como a simpatia, inteligência, sensatez, etc. e alguma experiência profissional. No entanto, na maioria dos casos, não apresenta formação especializada na área da supervisão, “provavelmente porque os mecanismos da sua selecção não incluem critérios de especialização profissional, mas também, porque as oportunidades de formação em supervisão só recentemente começaram a surgir” (Vieira, 1993, p. 29).

Casanova (2001) evidencia que o supervisor “deverá ser um bom gestor de conflitos e possuir atitudes de bom senso” (p.16).

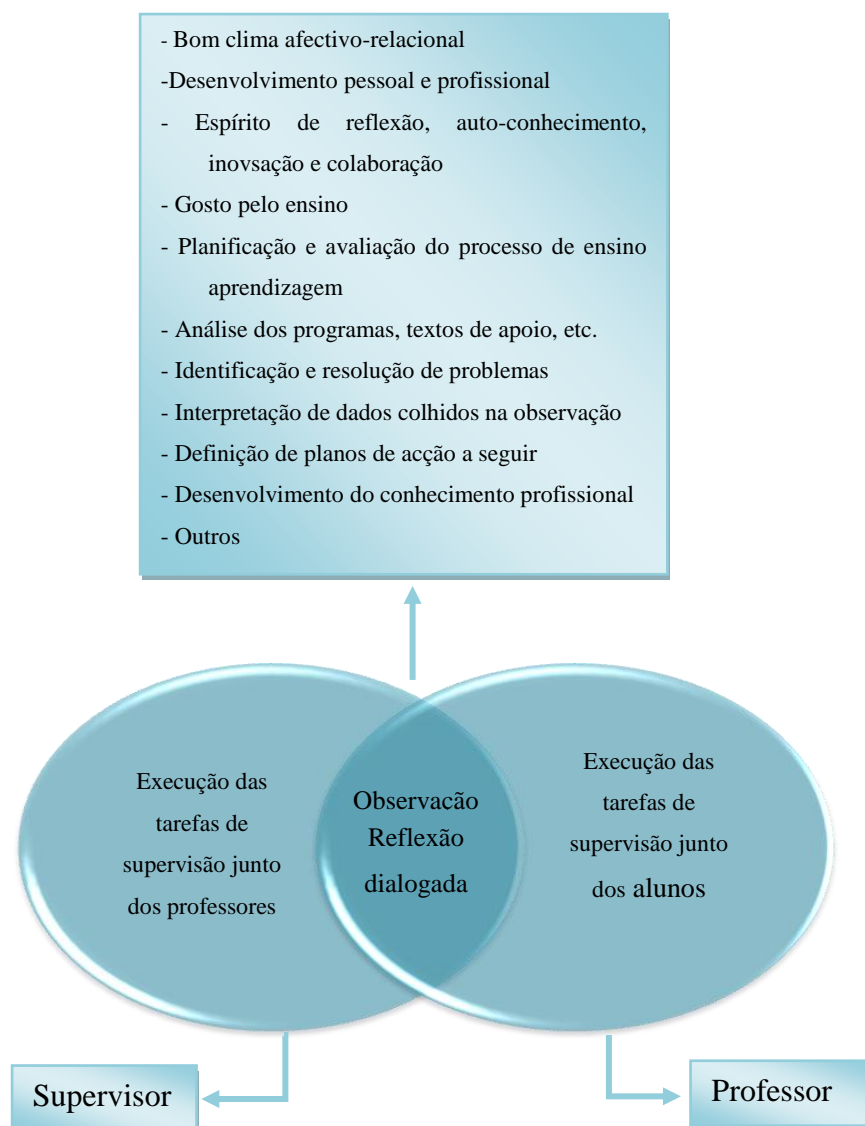
Alarcão e Tavares (2003) apontam que o supervisor deve apresentar uma atitude de bom senso. Também precisa possuir um saber experiencial, teórico, documental sobre supervisão, observação e didáctica e devia incorporar num clima organizacional de reflexão (Vieira, 1993).

O supervisor assume também uma utilidade importante na união entre o conhecimento académico e profissional que acaba por ser expressa no desempenho do professor e na prática pedagógica.

*Schön* (1996) adverte para a necessidade de se seleccionarem os formadores entre os melhores profissionais. Tal situação, trará alguma complexidade a nível do processo supervisoivo que apesar da dificuldade em especificar o papel e a resposta de cada um, permite identificar pontos em comum que devem constituir-se como tarefa a ser realizada ao longo do processo supervisoivo (Fernandes, 2008) e que são realçadas na figura seguinte, adaptada de Alarcão e Tavares (2007).

**Figura 4. Tarefas a realizar no processo de supervisão**

### Ajuda e Colaboração



O supervisor, na linha de Vieira (1993), desempenha um papel complexo que abarca duas dimensões complementares e fulcrais no âmbito da supervisão: “a dimensão analítica referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica e a dimensão interpessoal” (p. 29).

Assim, o supervisor tem como funções “informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar”, funções essas que se materializam ao longo do ciclo de observação (Vieira, 1993, p. 33).

Deste modo, numa perspectiva colaborativa, estas funções inserem-se no âmbito do modelo reflexivo de formação de professores, que pressupõe um clima interpessoal de ajuda que visa o desenvolvimento profissional do professor e que se radica numa ligação relacional e construtiva entre a supervisão, a observação e a didáctica (Alarcão & Tavares, 2007).

Logo, nessa perspectiva Alarcão (1996), afirma que o formador precisa conseguir dizer e ouvir, demonstrar e imitar e articular a atitude de questionar com a tomada de decisão. Para essa autora, além de saber articular tais habilidades o supervisor tem que desempenhar três funções: abordar os problemas, saber escolher estratégias que se adaptem as necessidades dos formandos e tornar a aprendizagem agradável.

Assim, o supervisor, para além de possuir competência científica, didáctica e profissional, deve: incentivar; apoiar; ter atenção à heterogeneidade das pessoas; orientar sem ser dominador e coercivo; estar aberto a escutar e a refletir; ser flexível e responsável; colaborante; possuir capacidade de análise crítica; ter iniciativa e criatividade e se relacionar de forma interpessoal e bom senso.

Para concretizar as suas funções, o orientador/supervisor deve usar três “estratégias de formação” fundamentais: “a experimentação em conjunto (joint experimentation), a demonstração acompanhada de reflexão (follow me) e a experiência e análise de situações homológicas (play in a hall of mirrors)” (Schön, cit. Alarcão, 1996, p. 20).

O supervisor tem de ensinar o professor de forma indireta, o estimulando a encontrar as respostas e soluções para os problemas encontrados para que o estagiário cresça, se desenvolva e se autonomize progressivamente (Alarcão, 1996).

Alarcão e Tavares (2003) referem que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica” (p. 34).

Também Zeichner, seguindo os pressupostos de Dewey, aponta a importância do trabalho do supervisor em desenvolver capacidades de reflexão no momento em que a prática se dá, nos professores em formação, tendo em conta três aspectos fundamentais: “a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento” (Zeichner, cit. Amaral *et al.*, 1996, p. 99).

Na esteira de Alarcão (1996), os orientadores/supervisores experimentam dificuldades ao nível da falta de preparação em estratégias formativas que impliquem a reflexão, ao nível do desempenho de um “papel epistémico, construtivo na formação dos estagiários” e ao nível da formação em “psicologia interpessoal”, para um bom relacionamento, e ao nível da atualização nas “metodologias de ensino da sua disciplina” (p. 16). Face a estas inquietações, Alarcão (1996) sugere que se criem equipas formativas e que os orientadores pertençam a um quadro profissional especializado, que estabeleçam um “contato e sintonia com a instituição de formação não só em actividades de formação inicial, mas também de divulgação, investigação e formação contínua” (p. 27).

Alarcão adianta, ainda, que a estratégia da homologia proposta por Schön “hall of mirrors” “exige do formador uma extraordinária capacidade de interpretação, compreensão do outro e capacidade de questionamento” (Alarcão, 1996, p. 29).

É assim que o papel do supervisor e dos restantes membros do grupo é determinante na manifestação de uma atitude de empatia, de apoio e de aceitação do “outro” e na construção de um clima de abertura isenta de juízos de valor. Ao supervisor caberá, assim, actuar de forma a que o professor em formação interiorize que o centro do processo não é a avaliação do seu comportamento educativo, ainda que este factor não deixe de estar presente, nomeadamente na formação inicial e na formação em serviço, mas antes o melhor conhecimento do acto educativo em si, para deste modo se poderem tomar decisões pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento do aluno (Zimpher, 1987, p. 120; Oliveira, 1990, p. 211, cit. Oliveira 1992, p. 17; Alarcão & Tavares, 1987, 2007, p. 99).

Deste modo, a formação, no seguimento da perspectiva de Zeichner (1992), ganha uma dimensão de “investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada” (p. 126).

Assim, é fulcral que entre o orientador e os seus estagiários se estabeleça, desde cedo, uma relação aberta e de confiança que facilite a aceitação por parte dos estagiários, das críticas construtivas apresentadas pelo seu orientador, ao longo do ano lectivo. Entre as tarefas do orientador estão não só escutar o estagiário, clarificá-lo e encorajá-lo mas também dar a sua opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar e,

inevitavelmente, orientar, estabelecer critérios e condicionar as suas acções. A ênfase que o orientador dá a cada uma destas categorias determina o tipo de professor que será formado, compreende-se desta forma, o quanto é essencial, o papel do orientador.

### **2.3 O papel do Orientador/Professor Cooperante**

*“Todo o professor digno deste nome diferencia a sua pedagogia, luta contra o insucesso escolar, pratica métodos activos e respeita os seus alunos enquanto pessoas. Na sua imensa maioria, os professores são dignos deste nome . Portanto, na sua imensa maioria, os professores diferenciam a sua pedagogia, lutam contra o insucesso escolar, praticam métodos activos e respeitam os seus alunos enquanto pessoas” (Perrenout, 2000, p. 83).*

O orientador, também denominado nesta investigação de professor cooperante, deve obedecer a uma série de exigências para desempenhar esse papel, o que implica mudanças em alguns aspectos. Tal profissional passa a ser denominado professor cooperante, outros aspectos se centram na seleção que passa a obedecer critérios como os relacionados a formação deste profissional e consequentemente a do futuro professor. Uma outra mudança, está no fato de que o professor cooperante deixa de ser responsável pela avaliação do futuro docente, ficando a mesma, a cargo do supervisor. Assim, a responsabilidade avaliativa passa a ser dividida de forma que seja feita de maneira mais justa, implicando em uma participação mais ativa do supervisor na formação do professor (Costa, 2009).

Por outro lado, as mudanças não implicam apenas nas atitudes do professor cooperante e do supervisor, mas também do estagiário, que deve assumir uma postura diferenciada em relação a sua prática na sala de aula, para que o supervisor possa dar no final um parecer fundamentado sobre as atividades do futuro docente.

O papel do professor cooperante está centrado na observação e na avaliação da prática docente. Sendo assim, a escolha ou a criação do instrumento de registro de tais dados, deve ser feita de forma que privilegie a análise da informação obtida. É importante

que o cooperante consiga conduzir esse processo de forma que não gere situações estressoras para o docente em formação. Isso se dá quando passa haver uma relação de confiança entre o professor cooperante e o professor em formação (Sergiovanni e Starrat, 2002; Costa, 2009).

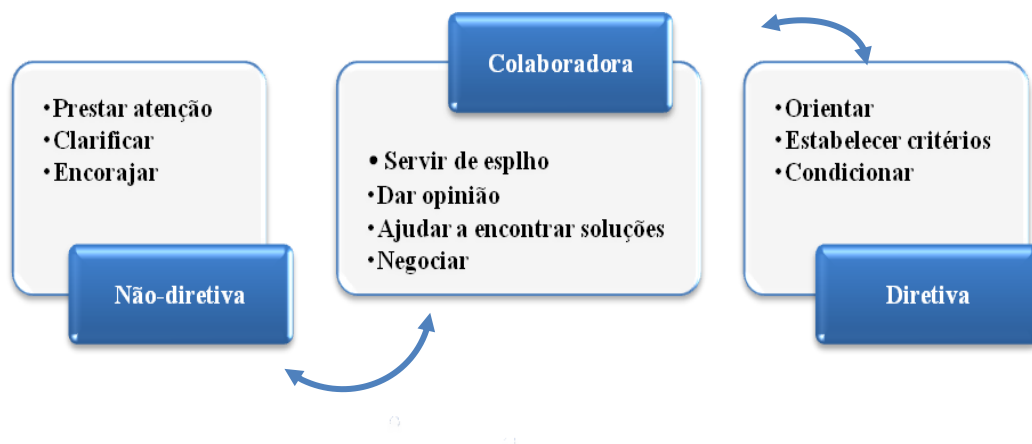
Tal fato, implica em uma relação positiva que acaba por estimular o estagiário em desempenhar de forma mais fiável suas atividades. Segundo Costa (2009), o professor cooperante deve ter um bom domínio dos conteúdos, métodos e das técnicas de ensino, pois assim será capaz de analisar os programas e os materiais pedagógicos utilizados pelos professores em formação. Tendo em consideração todas idéias discutidas acima, o orientador ainda precisa desenvolver uma percepção ampla sobre as instituições, o sistema e a comunidade, que possibilite uma análise com intuito de proporcionar aos seus estagiários a compreensão da realidade em que o aluno está inserido e da realidade legal.

Para Costa (2009) o estagiário deve ter coragem suficiente para questionar, elaborar e refletir sobre suas atividades e sobre as situações em que se encontre. Porém esta habilidade reflexiva deve ser desenvolvida com a ajuda do professor cooperante. Alarcão (2001) coloca que durante a supervisão as atitudes de reflexão desenvolvidas pelo cooperante influenciaram os futuros educadores e professores. Neste mesmo contexto, Gaspar (2007) descreve que o professor cooperante precisa exaltar as habilidades do professor em formação, ajudando a desenvolver as competências da prática e da reflexão sobre a prática.

Para que o professor cooperante e supervisor consiga manter esta postura reflexiva ele precisa abrir mão de atitudes prescritivas. Desta forma, Alarcão e Tavares (2007), faz menção às dez características interpessoais que os orientadores podem ter mais ou menos desenvolvidas, dentro dos tipos de orientadores defendidos por Glickman (1985): o orientador não-directivo, o colaborante e o directivo. Nestas definições criadas, são referidas as atitudes que um orientador deva ter com o professor estagiário no decorrer de suas práticas, auxiliando-o em suas dúvidas tanto de forma ativa como passiva, orientando e dando dicas e referências constantes aos professores, sabendo ouvir e questionando estes professores, no sentido de compreender melhor as suas perspectivas.



**Figura 5. Estilos de supervisão segundo Glickman**



De acordo com a figura 5, a primeira característica refere-se ao atendimento ao estagiário, no qual demonstra atenção e disponibilidade para o ato de supervisionar. A segunda, incide sobre a capacidade de clarificação, de interrogação ao estagiário de forma a que ele complemente a informação, recriando sempre novos caminhos. A terceira característica pauta sobre o espírito de encorajamento, a incitação ao desafio, ao incentivo que o orientador deve desenvolver, a fim de colaborar para que a formação seja reflexiva e criativa. Estas características apontam o orientador **não-directivo**, o qual pode demonstrar todas as características no relacionamento interpessoal com os seus estagiários, dá um maior ênfase a estas três atitudes sendo, acima de tudo, “aquele que manifesta desejo e necessidade de atender ao mundo do professor, (...) de esperar que seja ele a tomar a iniciativa” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 75).

Quatro características marcam o orientador do tipo **colaborativo**, sendo este o que mais interage com o estagiário, estabelecendo uma vinculação verbal e apresentando propostas para a resolução dos problemas dos estagiários. Neste tipo de orientador, podemos observar as seguintes características: Primeiramente, tem como princípio servir-se de espelho, ou seja, resumir o que o estagiário lhe disse para garantir que compreendeu o que ele lhe pretende transmitir; em segundo plano, profere sua opinião após ouvir o estagiário na apresentação de suas ideias e sugestões; como terceira característica, se disponibiliza a ajudar na busca por soluções para os problemas, fazendo uso da partilha de ideias e propostas e, por fim, prefere negociar com os estagiários, percebendo as várias sugestões apresentadas e conjuntamente partir para a identificação daquelas que melhor se adequam aos casos em análise.

O terceiro tipo de orientador, definido por Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2007) como do tipo **directivo**, apresenta características mais centradas em si próprio

do que no estagiário. Neste tipo de orientação, o orientador prefere dar ordens definindo ele qual atitude, comportamento ou perspectiva considera ser a ideal para o estagiário; define também os critérios dos planos de acção do estagiário e apresenta-se como inflexível na apresentação de prazos e concretização; por fim, explicita claramente as consequências das actuações dos estagiários, no sentido de condicionar as suas opções.

Assim, concordamos com Pimenta e Lima (2004) que o estágio, com seus fundamentos teóricos e práticos, seja esse espaço que fomente o debate e as lições, possibilite criar caminhos, transpor obstáculos e construir uma forma de prosseguir na educação de maneira a auxiliar os resultados de melhores aprendizagens dos estagiários.

### **3. Estagiário: o desafio da construção do “ser professor”**

*Somos sempre aprendizes da profissão e estagiários da vida ( Franco, 2002, p. 83).*

A sociedade moderna, tem cada vez mais pressionado para que as instituições formadoras coloquem no mercado profissionais da educação com desempenhos cada vez mais competentes e preparados para enfrentar as contradições e as mazelas da sociedade que acabam por adentrar os muros da escola. Desta forma, consideramos ser importante que um dos eixos dos cursos de formação de professores, seja a obtenção de espaços para reflexão. Portanto, a prática reflexiva deve estar aticulada com a teoria de forma dialogada por meio da pesquisa.

Então, para que tal movimento aconteça é necessário que a aproximação da universidade com a escola seja feita de maneira a não gerar conflitos, pois concordamos com Lima (2008) que essas duas instituições têm formas, culturas, projetos e espaços quase sempre diferentes, mas nesse caso com um único objetivo, a formação de professores. A transição dos estagiários entre o universo acadêmico e o escolar se dá quando adquirem saberes relacionados com o como ensinar e como agir profissionalmente (Francisco, 2006).

Nesse contexto, o estagiário precisa aprender a se beneficiar do seu olhar sobre a escola de forma atenta e assim ele poderá diminuir a distância entre sua formação teórica e

a prática, mantendo um contato mais íntimo com a escola ao conhecer os seus valores, organização, funcionamento e a forma como se realiza o trabalho dos professores e dos gestores, emergindo assim, uma transição de aluno para professor.

Tal transição acarreta uma série de fatores, que se transcrevem em expectativas desmedidas que acabam por gerar conflitos entre o real e o racional (Francisco, 2006). Portanto, para evitar tais conflitos o estagiário tem que ter claro suas limitações que se centram dentro de um contexto dual que oscila entre a universidade (professor supervisor, componente curricular e disciplinas) e as escolas receptoras dos estagiários (professor orientador, limitações, tempo, espaço, e condições de trabalho).

Para que o estagiário desempenhe o seu papel, é necessário que encontre seu lugar na escola e compreenda as mudanças que podem ocorrer no enfoque no projeto de Estágio e as relações que deve partilhar. A compreensão das relações de encontro/confrontos entre os professores da universidade e da escola, pode levar o estagiário a situar-se e entender os acontecimentos tirando deles as lições necessárias à sua frente (Pinto & Fontana, 2002).

Mais do que isso, o estagiário deverá também passar a dominar os saberes práticos e teóricos da escola (Libâneo, 2006), ter contato com o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola e outras formas de registro. Pois, o entedimento dos registros e das práticas coletivas no espaço escolar se verificam como uma aprendizagem. Então, sobre o aspecto do agir, cabe ao estagiário a tarefa de fazer do estágio um passo para a criação de sua identidade profissional docente (Pimenta & Anastasion, 2002).

Siedentop (1998) aponta que os estagiários acabam por desenvolver seu agir baseado nas práticas do orientador, não se permitindo a arriscar e a elaborar novas situações que possam deixar de obter a aceitação dos alunos nem a aprovação do orientador.

Entretanto, Carreiro da Costa (1984) argumenta que o fato do estagiário ministrar algumas aulas avulsas ou emprestadas, não é o suficiente para obter percepção do processo de ensino e de aprendizagem, promovendo, adaptando e avaliando. Para que este período ou tempo seja potencial de aprendizagem, é necessário que os estagiários aprendam por meio da ajuda dos seus orientadores e supervisores a refletir e a decidir fora da estrutura da sala e do ambiente escolar.

É neste cenário, que ocorrem transformações como a do aluno a aluno estagiário que propicia mudanças cognitivas, afetivas e de conduta. Sendo assim, conforme Almeida (2009) “o estagiário está sujeito a potenciais fatores de *Stress* inerentes à profissão de professor, assim como, a potenciais fatores de *Stress* inerentes às mudanças vivenciadas no ano de estágio”, (p. 3).

Desta forma, concordamos com Francisco e Pereira (2002) de que o estágio está associado a um elevado nível de ansiedade, atrapalhando o desenvolvimento do estagiário bem como de seu trabalho, dando assim a eles, a impressão que o processo supervisivo é um período complicado e avaliativo onde o supervisor é visto como o problema. Os mesmos autores ainda colocam que os diferentes papéis que o estagiário assume, ora como aluno e ora como professor é de certa forma complexo.

Então se o período de estágio é um momento que possibilita o conflito entre os ambientes educacionais que o estagiário migra para cumprir estas etapas, logo podem surgir “momentos ligados ao *Stress* que, por vezes, não corresponde às expectativas dos estagiários, sendo inúmeras as situações imprevistas às quais lhe exigem respostas imediatas e os mais eficazes possíveis” (Francisco, Pereira & Pereira, 2006).

#### **4. O *Stress* no Estágio: uma preparação para a vida docente ou uma fase de transição na vida acadêmica?**

Uma das grandes preocupações na formação de professores, segundo Francisco e Pereira (2004), “é a passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento profissional, sendo este momento fundamental, pois condicionará a sua futura prática profissional, uma vez que vivenciará uma experiência única de formação e acompanhamento. Este momento, segundo os autores, é repleto de novas expectativas com relação ao desempenho da função docente, de situações difíceis e imprevistas, de uma constante exigência de respostas adequadas e imediatas para os problemas sempre emergentes da escola, e desta forma conseguimos perceber algumas das suas insuficiências, quando confrontados com a realidade.”

Desta forma, este início da carreira, frequentemente permite ao estagiário vivenciar um estado de ansiedade, antecipando eventuais problemas de adaptação a uma nova etapa da sua vida e da sua formação profissional. Para a superação destas barreiras iniciais ele

contará com o apoio dos seus supervisores já que, “a supervisão é uma actividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos de acção-formação em que actua” (Alarcão, 1987).

Perante inúmeras tarefas, aprendizagens e experiências sócio-profissionais complexas, decorrentes das diferentes exigências do ensino e da diversidade pessoal, social e cultural do universo de sujeitos que compõem a escola, é natural que neste período de formação um mal-estar se instale sob forma de *Stress*, ansiedade, irritação e outros sintomas, que em muitos casos pode trazer comprometimentos à saúde física e psicológica, tanto dos estagiários como dos supervisores e orientadores (Fernandes, 2008).

As organizações internacionais do trabalho e vários autores (Kyriacou, 1989; Reinhold, H. 1996; Heus & Diekstra, 1999; Lipp, 1996, 2000), têm apresentado a carreira docente como uma profissão de risco físico e mental, por possuir elevados indicadores de *Stress*, provenientes da complexidade que envolve a sua prática, o que tem merecido uma particular atenção dos especialistas, quer sob uma perspectiva psicológica ou pedagógica (Esteve, 1992; Jesus, 2002), como sob uma perspectiva de natureza sociológica (Nóvoa, 1992). Investigações e estudos (Jesus, 1992; Pereira, 2005; Jesus, 1996, 2002; Francisco, 2006; Lipp, 2000, 2006) sobre o *Stress* vivenciado por docentes e discentes no decorrer da formação académica, têm sido uma crescente no universo científico, devido ao impacto negativo do *Stress* na saúde, no bem-estar e no rendimento profissional e académico dos docentes e discentes, sobretudo no decorrer do período de estágio.

Logo, o estágio se caracteriza como uma fase em que o indivíduo é colocado constantemente à prova de suas reais capacidades e é avaliado diariamente por vários agentes educativos, é natural que sinta algum mal-estar psicológico que trará comprometimentos a nível da sua saúde (Ataíde, 2006).

Por outro lado, cumprir com as exigências do estágio que pode ser entendido também como um processo pedagógico e formativo sujeito ao plano e à avaliação, faz desse período uma potencial fonte de *stress* e de insatisfação nas interações entre estagiários e orientadores/supervisores.

#### 4.1 O estágio pedagógico como fonte de *stress*.

O *stress* surge negativamente associado à percepção que o estudante tem de si mesmo, nomeadamente a nível de competências escolares (Goldman, & Wong, 1997), tendo sido apontado como um dos preditores do rendimento académico (Linn & Zeppa, 1984; Van Heyningen, 1997; Perry & Monec, 2000; Pritchard, 2003; Struthers, Vaez, & Laflamme, 2008). Se tivermos em conta que os níveis de *stress* entre os estudantes parecem ter aumentado nos últimos anos do curso (Benton *et al.*, 2003) nomeadamente em Portugal (Pereira *et al.*, 2009), atingindo prevalências alarmantes (Wong *et al.*, 2006; Bayram & Bilgel, 2008;), esta problemática torna-se ainda mais pertinente. Como consequência, as instituições de ensino deverão fornecer aos indivíduos, recursos e ferramentas para que estes consigam gerir eficazmente o *Stress* (Robotham, 2008).

O *stress* é considerado uma das maiores fontes de mal-estar docente e na maioria das vezes acarreta também desinvestimento na profissão, insatisfação, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, neurose e até depressão. A conjugação de vários fatores sociais e psicológicos, presentes na situação em que se exerce a docência atualmente, leva a um ciclo degenerativo da eficácia docente (Esteves, 1999).

Esta realidade, pode ser ainda agravada quando acrescida à função docente, está a supervisão/orientação de estágio por ela trazer em si exigências específicas e complexas para todos os intervenientes. Se a prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na formação dos professores, o papel do orientador ou supervisor constitui-se de fundamental importância, dado que a sua ação se repercute no desenvolvimento do estagiário e consequentemente dos seus alunos.

Neste sentido, o estágio pedagógico é fundamental, pois conjuga vários fatores importantes que devem ser tidos em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente, o contato com a realidade de ensino e com a essência da ação educativa, uma vez que o acto de ensinar os professores a ensinar, como destaca Alarcão e Tavares (2007), deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica.

A formação universitária é repleta de vicissitudes e o período de estágio revela-se como um dos mais determinantes e complexo na formação a nível superior, pois é o

momento de convergência e confrontação entre a formação teórica e a realidade do mundo do ensino (Francico & Pereira, 2002; Fernandes, 2008) o que possibilita a formação de um mal-estar, o *stress*.

Logo, o *stress* aparece como um problema da vida atual, estando presente em várias profissões. É cada vez mais frequente verificarmos estatísticas que apontam os professores na linha de frente desta problemática. Por exemplo em Portugal, investigadores do Instituto de Prevenção do *Stress* e Saúde Ocupacional (IPSSO), realizaram uma pesquisa com 2108 professores portugueses e concluíram que 1 em cada 3 sentem a profissão como stressante e que 1 em cada 6 encontram-se em estado de exaustão emocional (Cardoso & Araújo, 2000). Estudos de Cruz (1989) indicam que 63% dos professores portugueses investigados percebem sua profissão como stressante.

No Brasil, a UNESCO realizou em 2002 uma grande pesquisa sobre o perfil do professor brasileiro, onde foi possível verificar o descontentamento da maioria dos professores. Os índices de baixas médicas e afastamento da profissão têm rondado os 60% e entre 30% e 40% dos professores acabam desistindo da profissão, o que caracteriza que o problema é decorrente deste tipo de ocupação profissional. Neste estudo, os problemas mais apontados pelos professores são a indisciplina dos alunos, com 55% das queixas, 51,9% atribuem aos fatores sociais dos alunos e 44,8% à relação com os pais. Outras dificuldades encontradas são o excesso de trabalho, a falta de tempo para planificar e corrigir as avaliações. Estudos realizados também pela Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), tendo como base uma amostra de 52.000 em 1.440 escolas, apontam dados de que 50% dos docentes possuem sintomas de *stress* e 48% já possuem sintomatologia da síndrome de *burnout*, que é caracterizado por um *stress* crônico. Outro estudo realizado em 2003, pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) apresentou um índice idêntico, onde 46% dos professores já tiveram diagnóstico de *stress* e entre as mulheres este número subiu para 51%. Em outros estados do território Brasileiro, os índices demonstram que em média 55,3% dos professores estão em fase de resistência do *stress* e 10,5 % já estão em fase de quase-exaustão. Estes dados são alarmantes e indicadores de que a saúde do professor precisa de cuidados e medidas urgentes.

## CAPÍTULO III



*Pelos efeitos e prejuízos causados, reconhece-se a urgência de descobrir estratégias e desenvolver competências de forma a levar as pessoas, em particular, os alunos estagiários e docentes a aprender a lidar com o stress do dia-a-dia (estágio enquanto situação difícil), aprendendo a treinar novas competências pessoais. A elaboração de programas e de controlo de stress visa não só encontrar formas de compreender como lidar com o stress, mas também desenvolver capacidades que permitam melhorar sua saúde física e mental, enriquecer suas relações humanas e melhorar a integração nos seus ambientes de vida. Torna-se fundamental e necessário, nos sistemas educativos e formativos, desenvolver processos e atividades que promovam experiências que ajudem os alunos estagiários a ser mais resiliente para enfrentar a nova realidade das escolas e dos alunos e o processo de supervisão inerente ao estágio pedagógico.*

*(Francisco, Pereira & Pereira, 2006, p. 184)*

## ***Stress no Estágio Pedagógico***

O termo *stress*, apesar de ter sua origem na engenharia, está atualmente muito presente nos vários contextos comunicacionais humanos, adquirindo vários significados que poderão nem sempre ser precisos. Todavia, o conceito de *stress* tem uma história que pode ser recuperada e descrita, de modo a clarificar o seu significado ou os seus vários significados.

Não pretendemos, neste capítulo, realizar um profundo estudo sobre a evolução conceitual do *stress* e sim apresentar seus principais precursores e pensamentos, a fim de historicamente e a nível conceptual nos posicionarmos frente ao conceito que iremos adotar para o desenvolvimento do nosso estudo. De seguida apresentaremos as principais fontes indutoras de *stress* e os sintomas sentidos pelo indivíduo. Pretende-se clarificar/identificar fases por que passa o sujeito com *stress* e o modelo transacional atualmente utilizado.

Neste sentido, passaremos também por estudar o *stress* ocupacional, suas características e conceitos, com vista a compreendê-lo frente à profissão docente, buscando evidentemente o foco nos professores que acumulam funções junto à supervisão e orientação de estágio da prática pedagógica e aos futuros professores, alunos e estagiários, que estão em contexto de estágio na formação inicial de professores.

No âmbito do nosso estudo, abordar a profissão docente remete-nos à formação inicial de professores, por este ser um momento crucial para o início de um processo de aquisição de competências, que permitam ao professor evitar o *stress* e as intempéries da profissão.

Portanto, neste capítulo pretendemos enfocar o *stress*, seus sintomas e estratégias de *coping*, contextualizando-o em docentes e estagiários da prática pedagógica. A análise do suporte social também será objeto de nossos estudos, uma vez que pretendemos compreender o perfil do supervisor, orientador e estagiário de Portugal e Brasil.

## 1. Considerações sobre a evolução conceptual do *stress*

A terminologia *stress* é um termo conhecido por parte da população, sendo este, apontado como um dos problemas que mais afetam as pessoas, principalmente quando se refere à profissão. Mas a compreensão de tal termo, se deve a uma evolução nas investigações feitas em torno do mesmo que contaram com inúmeras pesquisas na área.

No século XIV, o termo *Stress* foi primeiramente designado não para significar ou qualificar as influências interna ou externa sobre o sujeito, mas foi cunhado na língua inglesa com a intenção de expressar uma constrição ou pressão que se apresentavam por meio dos fenómenos físicos (Mazure & Drus, 1995)

A partir de então, foi apenas no século XVII que o físico Robert Hooke utilizou o termo para se referir à carga que pode levar a influência que forças extremas como peso e a pressão (*Stress*) podem desencadear sobre um objeto. Somente a partir dessa época, se passou a utilizar o seu significado, proveniente do latim, no sentido psicológico, para descrever aflição, opressão, sofrimento e adversidade (Spilberg, 1976).

Já no século XVIII, *Stress* passou a integrar tanto o significado dado a ele na física, quanto no sentido psicológico, designando a ação de uma força ou a pressão exercida sobre um sujeito, podendo levar a uma deformação (Lipp, 2003).

No século XIX, o fisiologista francês Claude Bernard desenvolveu vários estudos sobre a compreensão da fisiologia humana, conduzindo assim o interesse de outros cientistas para este domínio (Vaz Serra, 1999). Na visão de Bernard (1945), o meio interno de um organismo vivo necessita de permanecer equilibrado, mesmo frente às adversidades externas, uma vez que sua sobrevivência depende intimamente dos mecanismos de defesa e de adaptação, que resultam da capacidade do indivíduo de se auto-proteger. Na visão deste estudioso, o equilíbrio interior do ser humano gera condição para viver uma vida livre e independente, dando pouco valor às alterações do ambiente externo.

Entretanto, é a partir dos anos de 1910 que William Osler, médico, passou a associar o termo *Stress* como uma carga excessiva de trabalho ao investigar as razões que levaram 20 médicos a desenvolverem “angina pectoris” por estarem submetidos ao trabalho desgastante que levava a níveis altos de preocupação como o próprio desempenho.

Porém, apesar de tal ligação ter sido apresentada, o seu estudo não recebeu atenção dos profissionais desta área (Lipp, 2003).

Passado esse período que apontaram poucas contribuições para a compreensão do *stress*, o endocrinologista Hans Selye, 1926, apresentou após realizar investigações na medicina pela Universidade de Praga, as observações feitas por ele em pacientes que tinham um quadro não específico de sintomas sem um diagnóstico conhecido, levando a associar tal conceito ao fato descoberto. Tal fenômeno tinha como causa o enfraquecimento do organismo chegando ao adoecimento do mesmo. Sendo esta apresentada pela primeira vez como “Síndrome do simplesmente estar doente”, passando a ser conhecida mais tarde como “Síndrome da Adaptação Geral” (SAG).

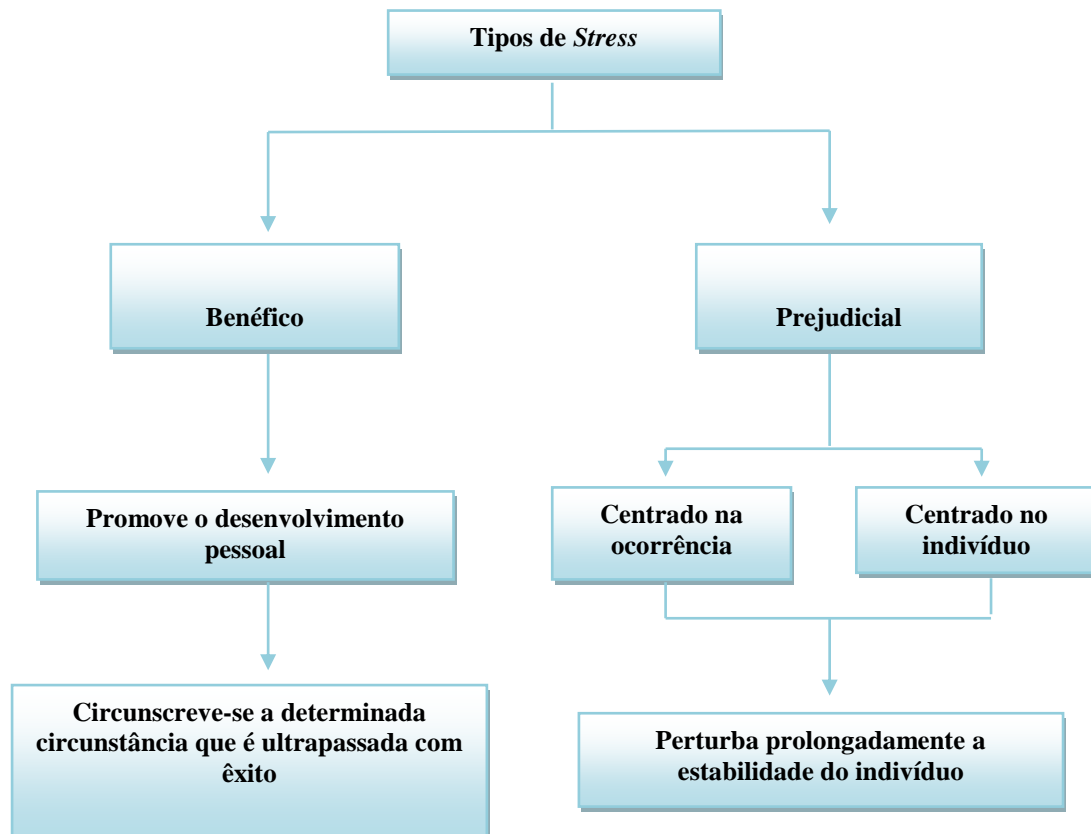
Em 1939, Canon fisiologista, que se dedicava a investigar os centros cerebrais responsáveis por controlar as emoções, percebeu que o organismo apresentava a tendência de retornar ao seu ponto inicial, ou seja, o esforço dos processos fisiológicos em manter o equilíbrio interno, tal fato foi chamado por ele de “homeostase”. A publicação de vários artigos produzidos por Selye sobre *stress* proporcionou a completude de sua obra, em 1952 denominada de SAG.

Tal produção apresenta as três etapas em que o *stress* pode ser identificado, sendo estas a fase de alerta, resistência e exaustão. A importância desse estudo veio acompanhada do interesse de outros profissionais a se dedicarem a investigar a área, como Simeon ao propor que os *stressores* simbólicos apresentados pelo ritmo de vida imposto no século XX estavam além do desenvolvimento do cérebro (Greenberg, 2002). Compreendemos então, que a pressão imposta pelo modo de vida atual deve ser revista, pois por mais que se defenda que o indivíduo utilize apenas parte da sua capacidade cerebral, defendemos que primeiro precisamos aprender a utilizar o restante, para depois ser submetido a tal situação de *stress*. Tais situações de *stress*, vem sendo vivida desde a infância, onde verificamos um índice de crianças com *stress*.

A partir do SAG, surgiram investigações (Homes & Rahe, 1967), que relacionavam o fato de o organismo desprender mais energia para enfrentar os estressores que surgem na medida em que estes vão aumentando, provocados pelas mudanças significativas da vida, acarretando assim problemas de saúde. Com todo esse movimento gerado pelas investigações em torno do *stress*, Selye, 1984, aponta este não somente como um fator

negativo, mas clarifica o processo como indicadores de *stress* destrutivo (*distress*) e o *stress* bom (*eustress*). Corroborando com essa idéia, Vaz-Serra (2000) aponta para o *stress* benéfico e o prejudicial (vide figura 6) e que o indivíduo não deve se manter em um desses dois extremos, sendo que em situações intermediárias o *stress* se faz necessário.

**Figura 6. Tipos de *stress* (Vaz-Serra, 2000, p. 263)**



Diante desse fato, autores como Cortez e Maghelly, 1991, discutem sobre as várias posições frente ao conceito do *stress* que até então era às vezes posto como estímulo e em outras situações como resposta dada pelo estímulo.

Na visão de Lazarus (1993), o *stress* é a relação expressa pela carga imposta ao sujeito e a resposta psicofisiológica desencadeada pelo mesmo. Para Lipp (1996), o *stress* define-se como sendo uma “reação de natureza física ou psicológica, podendo ser sentida também de ambas as formas, estimulada por alterações psicofisiológicas no momento de apreensão do sujeito diante de uma dada situação, podendo está irritá-lo, amedrontá-lo, excitá-lo, confundi-lo ou proporcionar-lhe intensa felicidade” (p. 20). Outro conceito

apresentado parece unir as ideias de Lipp e Ellis em que a interpretação de determinados estímulos sejam internos ou externos podem desencadear reações bioquímicas, físicas e psicológicas (Lipp & Malagris, 2001; Lipp, 2003).

Também Vaz-Serra (2000), afirma que relativamente à natureza, as circunstâncias que induzem *stress* podem ser de natureza física (barulho, calor ou frio excessivos), psicológica (conflitos conjugais, medos, pânico) e por fim sociais (desemprego ou incapacidade de se manter socialmente ativo). Mas destaca ainda que destes, o de natureza psicológica é considerado o mais importante e devastador para o indivíduo.

As abordagens de Head e colaboradores (1996) também contribuem na medida em que deixa claro que ao se falar de *stress*, não se deve referir apenas às pressões externas exercidas sobre o indivíduo, mas também e sobretudo a forma como seu organismo responde a estas pressões ou aos *stressores*.

Foi nesse mesmo período, após inúmeras investigações sobre o *stress*, que Lipp (2000) propôs uma evolução do modelo SAG, de Selye, incluindo mais uma fase chamada de “quase exaustão”. Tal fato se deu da observação de que dentro da teoria de Selye, a fase de resistência se caracterizava por dois momentos distintos, merecendo assim uma ampliação.

As pesquisas do Selye abriram um campo vasto a ser explorado, possibilitando a ampliação do conceito. A proposta de Selye inicialmente enfrentou resistência dos médicos e cientistas que argumentavam ser o *stress* um constructo muito abstrato, difícil de ser observado e experimentado separadamente em seu estado puro. No entanto, à medida que foi despertado o interesse de vários outros pesquisadores para o tema, o estudo do *Stress* se difundiu, cresceu com liberdade e acabou sendo incorporado a vários campos do saber como: psicologia, sociologia, além da medicina (Arantes, 2002).

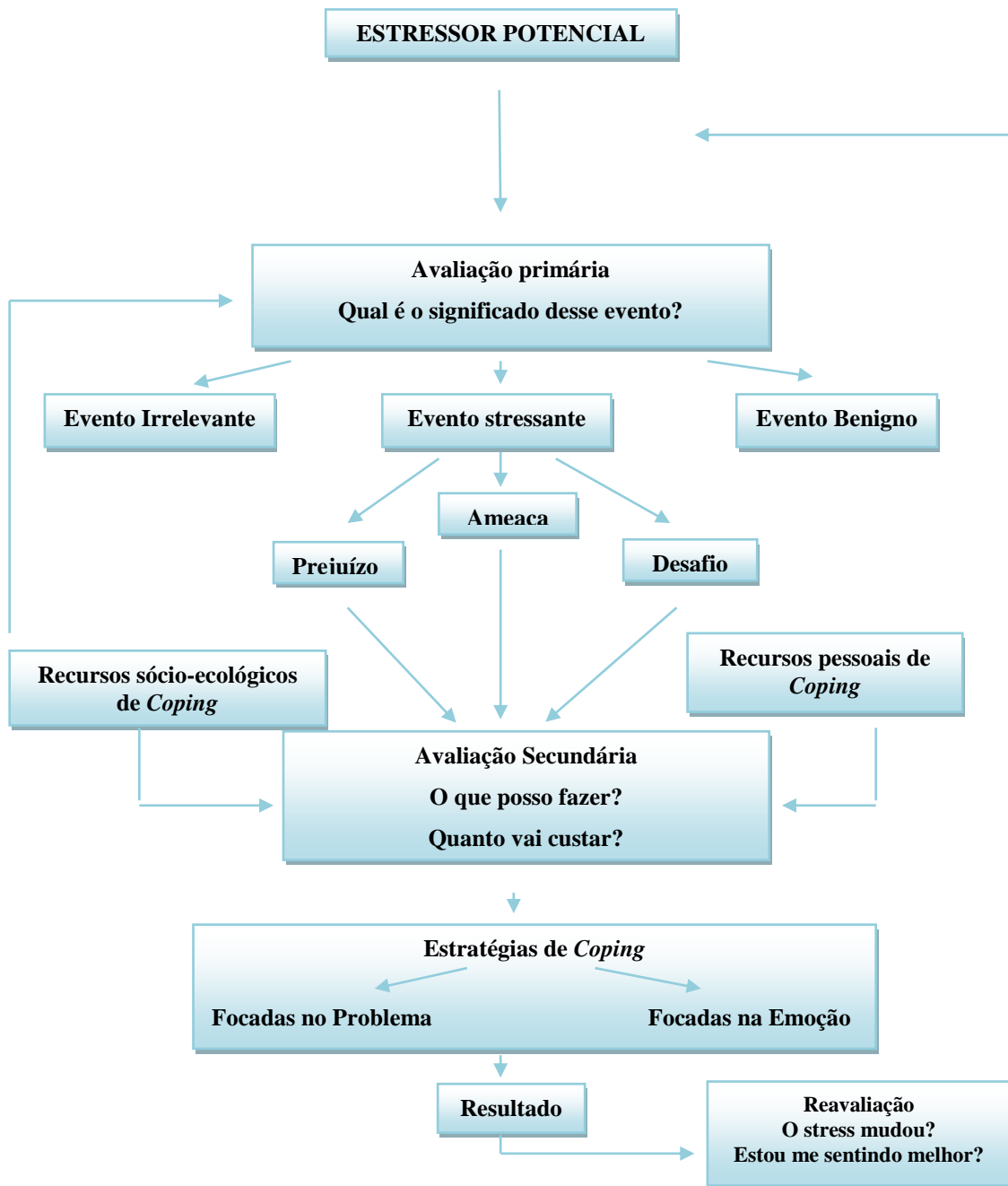
Atualmente, a compreensão do conceito de *stress* leva ao conhecimento das implicações fisiológicas, que proporcionam dentro de sua complexidade, o envolvimento de várias respostas apresentadas pelo organismo. Estas respostas foram padronizadas em formas de fases, organizadas primeiramente por Selye (1956) e ampliada por Lipp (2000) a fim de padronizar os níveis de *stress* sentido pelo indivíduo.

### 1.1. Modelo Transacional do *Stress*

Concordamos com a ideia de que o *stress* se encontra justamente no ponto de transação estabelecida entre o indivíduo e o ambiente, ou seja, ocorre no momento em que este se depara com suas fontes indutoras de *stress* com fatos que são mais relevantes. Demonstrando assim, que a intensidade do *sStress* é determinada pela capacidade que cada indivíduo tem de suportar as situações em que é submetido, o que implica em como se formou sua estrutura mental (Lazarus & Folkman, 1984; Pereira, 1991; Tavers & Copper, 1996; Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Rijo, 2002; Vaz Serra, 2002).

Levando em conta tais condições, Lazarus e Folkman (1984) desenvolveram o Modelo Transacional do *Stress*, ou seja, investigaram as condições que operam entre o indivíduo e a situação. Tal modelo não aponta a uma direção única, o que permite avaliar as estratégias de *coping* diante das situações de *stress*. Nessa perspectiva, as experiências vividas que podem desencadear o *stress* são formadas de transações ocorridas entre indivíduo e o meio e também depende do impacto exercido pelo evento *estressor* (*cf.* figura 8). Para que tal impacto não seja tão agressivo, o indivíduo leva em consideração as estratégias de *coping* na intenção de amenizar o próprio *stress*.

Figura 7. Modelo de processamento de *Stress* e *Coping* Lazarus e Folkman (1984)



Observamos que nesse modelo há entre as emoções e o *coping* uma relação nada estática, mas sempre dinâmica e mútua de forma recíproca. Logo, Lazarus e Folkman (1991) apontam que o *coping* assume uma função de mediar as respostas emocionais. Partindo dessa premissa, as variáveis mediadoras são muitas vezes confundidas com as



variáveis moderadoras, o que não condiz, pois estas últimas acabam por se integrar na relação existente entre a variável independente e dependente. Outro fator que se percebe nesse modelo é que as reações ao *stress* são interpretadas por cada sujeito devido ao seu traço de personalidade, ou seja, depende da forma que cada um elabora o significado que cada evento tem e procede às reações adequadas, sendo isto, resultado de seu padrão de personalidade (Vaz Serra, 1999).

Desta forma, o modelo de Lazarus e Folkman (1984) apresenta claramente quatro conceitos: o primeiro é de que o *coping* é uma interação que ocorre entre o indivíduo e o ambiente; o segundo diz respeito à função de administração da situação de *stress* e não de controlo desta; o terceiro aponta que os processos de *coping* assumem um papel de avaliação e o quarto se compõe no esforço mobilizado que possibilita o indivíduo a empreender esforços das componentes cognitivas e comportamentais para administrar as demandas que tem o seu surgimento nas interações deste com o meio.

Nas últimas três décadas, foram surgindo a formulação de modelos que permitem compreender melhor o *stress* e o *coping*. Nesse seguimento, será apresentado uma breve consideração sobre o *stress* ocupacional e o Modelo Conceitual dos Processos de *Coping*, Contexto e Adaptação (Moos, 1995, 2002).

## 1.2 Fases e fontes indutoras de *Stress*

Com o crescimento do interesse por parte dos pesquisadores, o estudo sobre *stress* passa a contar com novas descobertas e cada vez mais com uma investigação apurada no sentido de se organizar e propiciar o entendimento das respostas do organismo frente a dadas situações do cotidiano. Neste sentido, há que se considerar que a compreensão de tais respostas dadas pelo organismo ao *stress* depende de estudos como o de Selye (1956), que elaborou o modelo trifásico de evolução do *stress*. Este modelo que compreende três fases, é denominado por SGA.

A primeira é chamada de **fase de alarme** e se configura por uma reação de luta ou fuga do organismo ao se encontrar em uma situação de emergência, ou seja, quando este se depara com um agente estressor proporcionando assim uma quebra na homeostase, a qual se dá por meio da desaceleração do sistema nervoso parassimpático e da ação do sistema nervoso simpático quando colocado sobre forte pressão. Dessa forma, o organismo se conserva no sentido de lutar e se leva em um estado de alerta para a preservação da vida,

podendo-se entender esse momento como um sistema de defesa do corpo. Mas quando todo esse sistema oferece respostas ineficientes ou excessivas torna-se um problema. Já se o equilíbrio é restaurado com certa facilidade, com a liberação de adrenalina, a homeostase ocorre e o sujeito sai da fase de alarme e volta para o estágio de bem-estar.

A **segunda fase** é denominada de **resistência** ou também conhecida como fase de defesa e se configura na medida em que o organismo ao liberar certos tipos de substâncias para tentar retornar ao seu estado de homeostase, pelo fato de o agente estressor atuar de maneira contínua, propicia uma grande quantidade de energia retirada de outras funções que são vitais na tentativa de se reequilibrar. Sendo esta suficiente, o organismo se recupera, senão o organismo enfraquece e se torna vulnerável a doenças. Nesse caso, o *stress* só termina se a fonte indutora de *stress* for eliminado ou se técnicas de controle ou gestão do *stress* forem aplicadas.

A **terceira fase** é a de **exaustão**, nesta se os indutores estressantes são permanentes e excessivos pode conduzir à falha dos mecanismos adaptativos, ou seja, se o sujeito possuir baixa resistência a determinado tipo de estressor, ou até mesmo a atuação de vários agentes e *Stressores* em um mesmo momento, pode ocasionar uma baixa nas defesas do organismo, podendo chegar até à falência total do mesmo.

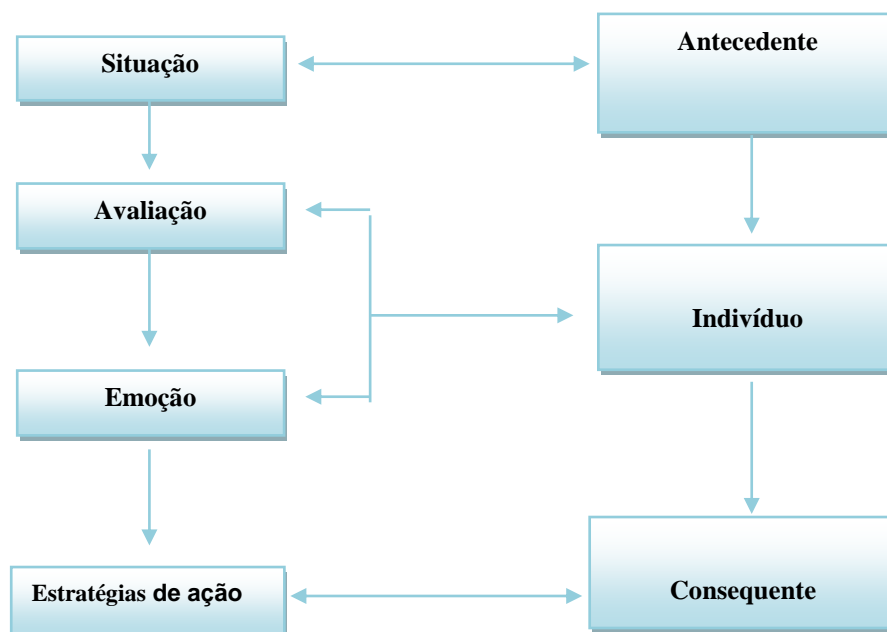
Tendo como base a teoria de Seyle e por meio de estudos clínicos e estatísticos, a estudiosa do *stress*, Marilda Lipp, que desenvolve diversos estudos nesta temática, padronizou um instrumento para medir o *stress* em adultos, o qual se caracteriza por “Inventário de Sintomas de *stress* de Lipp (ISSL)”. A partir dos estudos realizados pela autora, foi identificado e comprovado cientificamente uma **quarta fase**, denominada fase de **quase-exaustão** (Lipp, 2000). Esta fase, se localiza entre a fase de resistência e a de exaustão. Esta conclusão se deu a partir da compreensão da autora de que o organismo não entra diretamente na exaustão. Sendo assim, a fase de resistência apresentava dois momentos que poderiam ser reorganizados e divididos em um modelo quadrifásico de *stress* (Lipp & Malagris, 2001). Tal divisão origina a fase de quase-exaustão e se determina sendo o instante em que o sujeito já não possui mais a capacidade de se adaptar ou resistir a fonte indutora de *stress* caracterizado pelo enfraquecimento deste, não permitindo o restabelecimento da homeostase (Lipp, 2003).

Ao analisarmos as fases do modelo de Selye e a contribuição dada a este modelo por Lipp, temos como premissa de que se esse fenómeno se encontra nas pesquisas de diversas áreas profissionais e científicas, é necessário que façamos uma breve exposição das fontes indutoras de *stress*.

Para Vaz-Serra (2002), “o *stress* induz emoções, altera o comportamento observável e interfere com mecanismos biológicos e cognitivos” (p. 149), o que propicia as circunstâncias indutoras do *stress* que competem a uma natureza física, psicológica e social. Logo, se o sujeito é subjugado a mudanças bruscas em que interferem no equilíbrio de determinados setores, o organismo necessita dispor uma quantidade significativa de energia física, mental e social o que pode representar certa desarmonia entre a velocidade dos acontecimentos e a capacidade de adaptação, gerando tensões, surgindo assim situações de *stress*.

Tais circunstâncias indutoras de *stress* são expressas de forma externas ou internas em relação ao indivíduo, onde a primeira se concretiza sob a natureza de ações impostas sobre o sujeito e a segunda se apresenta de maneira em que o indivíduo as produz em que apenas este pode detectar sua presença.

**Figura 8. A avaliação das emoções e tendências da ação (Vaz-Serra, 2002)**



Nessa perspectiva, Lazarus e Folkman (1984) apresentam três categorias que descrevem as situações indutoras de *stress* em que se tornam distintas apenas pela natureza temporal, são elas: ameaça, dano e desafio. Onde a ameaça pode ser descrita como o adiantamento do organismo perante uma ocorrência que ainda poderá vir a surgir. O dano refere-se a acontecimentos ocorridos em que este tem apenas a opção de suportar ou re-significar ou interpretar as consequências. Já o desafio pressupõe ao sujeito a impressão de que as mudanças estabelecidas podem ser alcançadas, ou ultrapassadas.

Sendo assim, esclarecidas as categorias indutoras de *stress* nos sujeitos pode-se descrever as 7 grandes classes de acontecimentos potencialmente promotores de *Stress* no sujeito. Sendo estas: acontecimentos traumáticos - quando tais ocorrências definem graves circunstâncias “que aparecem sem serem usualmente previstos e que podem induzir transtornos psicopatológicos”, (Vaz-Serra, 2002, p. 35); acontecimentos significativos da vida - causadora de um estado de tensão que envolve uma mudança nos hábitos e padrões, abrangendo as relações sociais e as atividades do sujeito; situações crônicas indutoras de *Stress* – para Wheaton (1994), tais situações “dizem respeito a problemas e assuntos perturbadores que são tão regulares nos desempenhos dos papéis e das atividades diárias de um indivíduo que se comportam às vezes como se fossem contínuos” (p. 82); micro indutores de *stress* – essa classe interpreta as situações cotidianas que se tornam irritantes, frustrantes, maçantes e que interferem nas relações inter-pessoais, (Lazarus & Delongis, 1983); macro indutor de *stress* – descrito como fenômenos socioeconômicos que envolvem ações refletidas sobre a sociedade que influenciam de forma individual o sujeito podendo alterar sua vida; acontecimentos desejados que não ocorrem – “representam um desejo que não se materializa ou que tarda a concretizar-se. Os desejos formulados coincidem quase sempre com normas aceitas pelo grupo social a que o indivíduo pertence ou ambiciona a pertencer” (Serra, 2002, p. 41); traumas ocorridos no estado de desenvolvimento – a frequente exposição do sujeito a acontecimentos incômodos durante o período da infância, pode levar o mesmo a exprimir fortes consequências por este, nessa época não ter bem formada suas defesas psicológicas.

Partindo do pressuposto aqui assumido, é por meio da interpretação que o sujeito dá às situações indutoras de *stress* que causam um desequilíbrio na homeostase do organismo. Em princípio, os órgãos sensoriais percebem os estímulos internos e externos e enviam ao cérebro completando com estados emocionais, subjugado a uma interpretação cognitiva no

neocórtex e outra emocional no sistema límbico, sendo que, se estas ao indicarem uma ameaça ou desafio, provocarão uma resposta por meio de reações hormonais. O que para Lipp e Malagris (2001) se incluem sintomas de ordem física como úlcera, diabetes, alergia envolvendo outras reações causadas pela depressão do sistema imunológico e psicológico como a perda de memória, cansaço mental, apatia, ansiedade, redução da libido, etc.

Desta forma, é imprescindível perceber quais os sintomas provocados pelo *Stress* no organismo humano, a fim de preservar ou promover sempre que este seja capaz de realizar o processo de homeostase.

## **2. Sintomas provocados pelo stress**

A fim de obter compreensão a respeito dessa instância, podemos enfatizar que os sintomas são os melhores indicadores do *stress*, mas deve-se salientar que um ou mais poderão aparecer sem indicar necessariamente o *stress*. Os sintomas de *stress* estão presentes no organismo, seja esse masculino ou feminino, apesar de se apresentarem de formas diferentes, na medida em que são colocados em situações *estressantes*, tendo cada organismo uma resposta fisiológica diferente.

Estas respostas fisiológicas são ocasionadas pelo eixo neuro-endócrino hipotálamo-pituitária-adrenal (Herman & Cullinan, 1997), mas a ativação destes depende da natureza do *eStressor*, as quais, quando estimuladas, desencadeiam respostas fisiológicas que não estão sujeitas às interpretações das estruturas centrais superiores, pois as informações são transmitidas diretamente ao hipotálamo pelas vias viscerais, constituídas por neurónios catecolaminérgicos.

Já se o *stress* for de ordem psíquica, a atividade cortical do cérebro é extremamente alterada quando relacionada às atividades normais. Tal fato se dá quando o organismo se coloca diante de um estímulo de indução de *Stress*, proporcionando uma reorganização das sinapses antigas com o aparecimento de novas e uma remodelação estrutural das proteínas simpáticas, sendo isso possível devido a elasticidade inerente dos neurónios (Nelson & Alkon, 1990). No entanto, tem que se ter em mente que todas as passagens descritas acima para acontecerem dependem de uma avaliação realizada pelo sujeito envolvido. Sendo que, quando este é colocado diante de uma situação indutora de *stress*, esta pode ser interpretada através de vivências anteriores, que avisam quais seriam tais situações, que se enquadram como estímulos, levando a ser interpretado de modo superior. Então, se a

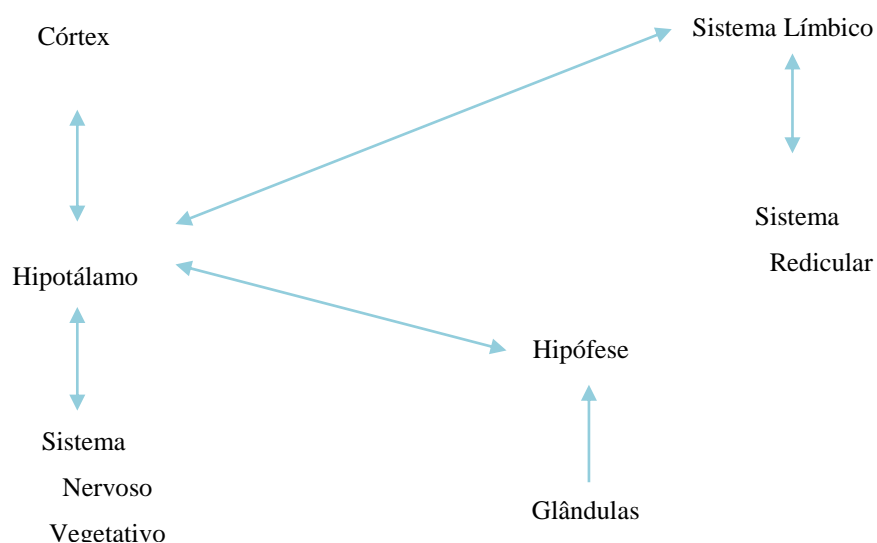
exposição anterior não causou danos, esta pode ser interpretada como um evento neutro, o que não implica que essa reação possa ser avaliada de forma idêntica por duas pessoas distintas, significando que a resposta emitida pelo cérebro a tais eventos varia de sujeito para sujeito.

Para que o organismo possa compreender um evento que tem como resultado um alto gasto energético, essencial para sínteses moleculares como a de proteínas e neurotransmissores, os quais são inerentes ao ordenamento de novos circuitos neurais e da organização da memória (Baddeley, 1988; Fregnac, 1988).

O hipotálamo, considerado o centro de expressão de emoções recebe a reorganização afetivo-cognitiva, cooperando para a manutenção do equilíbrio orgânico, pois este está envolvido na interpretação e compreensão de eventos e como já dito despense um alto gasto energético que se manifesta com a exposição do organismo a um evento *estressor*, sendo produzidas nesse instante catecolaminas, que proporcionam o aumento do tônus muscular esquelético. Dessa forma, tanto os tecidos como o sistema nervoso devem contar com um aporte de glicose, pois o último não consegue armazená-la na forma de glicogênio influenciando diretamente na função da memória.

França e Rodrigues (1990) apontam tais manifestações do *Stress* no organismo, apresentado no esquema a seguir:

**Figura 9. Manifestações do *Stress* no organismo**



Fonte: França & Rodrigues (1999, p. 29)

Quanto à figura acima se pode inferir que os mecanismos de homeostasia são eficazes, a fim de atender o organismo evitando um colapso. O hipotálamo quando observado levando em consideração ao eixo hipotálamo-pituitária-adrenal é a primeira área a ser incluída à sua resposta. Isso se deve por esse pertencer ao sistema nervoso central básico, que está ligado à função de homeostase (Cortez-Maghelly, 1991).

Para Oliveira (2008), “o hipotálamo tem também uma importante atuação na reação de *Stress* por meio de ativação de diversas glândulas endócrinas” (p. 12), onde este libera o hormônio corticotrofina (CRH) que age na glândula pituitária, estimulando a produção do hormônio adnocorticotrófico (ACTH) sendo estes responsáveis pela secreção dos corticosteróides pelas glândulas adrenais que, por sua vez, realizam a síntese proteica nas células. Tais hormônios se dividem em dois tipos, os mineralocorticóides e os glicocorticóides (Gcs) que são a cortisona, cortisol e a corticosterona, tendo como importância a mobilização de substratos energéticos que proporcionam o aparecimento de respostas fisiológicas que permitem ao organismo se adaptar aos *Stressores* e também influem o metabolismo celular. “Os Gcs estimulam a síntese proteica e de glicogénio, a gliconeogênese e ativam a lipólise, contribuindo diretamente para o enfrentamento orgânico do *Stress*” (Salposky, 2000, cit. Oliveira, 2008, p. 12).

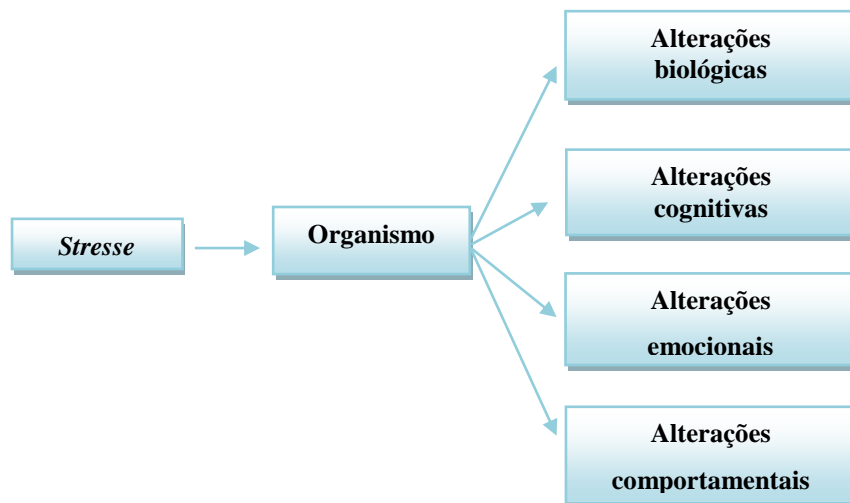
É necessário evidenciar que tanto as catecolaminas quanto glicocorticóides, influenciam diretamente no funcionamento das atividades orgânicas: as cerebrais que são de grande importância na Síndrome Geral de Adaptação (SGA) (Cortez-Maghelly, 1991). Logo, uma ingestão inadequada de glicose, aumenta a necessidade de síntese glicêmica por meio dos aminoácidos do tecido muscular, assim se pode citar que períodos interrompidos de sono, prejudicam a síntese molecular, pelo cérebro, que é responsável pela formação estrutural da memória a longo prazo, (Oliveira, 2008, p. 13).

Gazzaniga e Heatherton (2005) definem o *Stress* como um padrão de respostas comportamentais e fisiológicas que ocorre diante de situações que excedem a capacidade de resposta e adaptação do organismo, constituindo uma tentativa de manutenção da estabilidade do corpo (Schmitt & Pigliucci, 1999).

As repercussões da exposição ao *stress* excessivo são observáveis em três áreas distintas: o corpo, a mente e o social (Soifer, 1992), ou seja, no domínio físico, cognitivo, emocional e comportamental como também afirma Fontana, 1991. Pode-se assim afirmar,

que o *stress* é um fenómeno tão primitivo como o ser humano e o acompanha por toda a história (Ahmad & Bano, 2008), funcionando também como recurso para sobrevivência, uma vez que na era primitiva se mantinha vivo o sujeito mais forte, resistente e ativo na sociedade. Atualmente estes fatores por si só não se revelam tão eficientes, uma vez que a competitividade e as mudanças frequentes do mundo moderno, têm exigido do indivíduo mais do que ele mesmo consegue suportar ou responder.

**Figura 10. As respostas induzidas pelo *Stresse* no organismo (Vaz-Serra, 2002)**



Dessa forma, compreender como e em que momento o *stress* ocorre, nos permite entender melhor os modelos traçados na busca de uma investigação mais aprofundada.

Neste sentido, verificamos que para a compreensão e avaliação do *stress* tem sido delimitado três modelos. O primeiro focado nas causas, onde o *stress* é visto como uma condição ambiental externa que repercute negativamente na produtividade do sujeito, ou seja, funciona como uma variável independente, onde faz-se necessário estudar as fontes indutoras de *stress*, tais como os acontecimentos da vida pessoal e social do indivíduo (Holmes & Rahe, 1967, cit. Francisco, 2003). O segundo modelo ficou direcionado para as respostas do organismo, variável dependente, cujo objeto de estudo passa a ser as reações do *stress* no organismo. Neste modelo se encaixa a linha descrita por Selye (1978, 1980), sobre o *síndrome geral de adaptação*. O terceiro modelo é focado no processo, ou seja, na avaliação da percepção do sujeito sobre a situação, podendo esta se constituir como uma fonte indutora de *stress* ou não. Neste sentido, o *stress* surgirá na medida em que os estímulos stressantes são mais fortes do que a capacidade do indivíduo em suportá-los (Travers & Cooper, 1996). Esta concepção é o fundamento do Modelo Transaccional de



Lazarus, que clarifica o *stress* psicológico (emocional ou mental) por que passa o indivíduo, o qual nos basearemos neste estudo, uma vez que pretendemos compreender o processo (fatores indutores, sintomas, estratégias de *coping*, e satisfação com o suporte social) pelo qual estagiários e docentes, em contexto de supervisão passam no decorrer do período de prática pedagógica da formação de professores.

## **2.1 *Stress* Ocupacional: implicações na carreira docente**

A atividade profissional tem sido cada vez mais relacionada ao *stress* ocupacional, o qual já tem sido considerado como um grave problema, uma vez que está diretamente ligado com a saúde do trabalhador. A terminologia *stress* ocupacional é designada quando as relações de *stress* têm lugar em contexto laboral (Cardoso *et.al.*, 2002).

McGrath, descreve em 1976 o *stress* ocupacional como um desequilíbrio significativo percebido pela pessoa, quando determinadas exigências do trabalho, vão além das capacidades de resposta que o sujeito é capaz de dar naquele contexto. Pode, efectivamente, existir alguma dificuldade por parte do indivíduo em compreender o insucesso na satisfação de determinadas exigências, o que pode traduz-se em consequências negativas.

No Relatório de 2009 do *European Risk Observatory*, que faz parte da *European Agency for Safety and Health at Work* (EASHW, 2009), em seu prefácio evidencia que “o *Stress* relacionado com o trabalho é um dos maiores desafios em termos de saúde e segurança que a Europa enfrenta”. Os dados apresentados evidenciam que o *Stress* proveniente do trabalho é frequente na Europa. Um estudo desenvolvido durante cinco anos pela *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*, apontam que no ambiente de trabalho o *Stress* está em segundo lugar na lista de ameaças, sendo que apenas as complicações músculo-esqueléticas são vistas como tendo maior probabilidade de prejudicar a saúde dos trabalhadores (EASHW, 2009). Conforme o *Fourth European Survey of Working Conditions*, levado em 2005 a todos os Estados-Membros, o *Stress* foi experienciado por uma média de 22% dos trabalhadores da União Europeia (UE), sendo que existe tendência a aumentar o número de pessoas que sofrem de doenças causadas ou provocadas pelo trabalho (EASHW, 2009).

O referido relatório evidencia ainda que alguns fatores, decorrentes de mudanças no mundo do trabalho, são apontados como particularmente exigentes para os trabalhadores e

contribuem para o *stress*, tais como: o aumento da utilização de contratos de trabalho temporários; maior sobrecarga de trabalho; exigência por flexibilidade em termos de funções e de competências; pressão pelo cumprimento de prazos cada vez mais apertados e baixo equilíbrio entre a vida do trabalho e a vida pessoal.

Alguns dados demonstram elevado custo, tanto em termos de sofrimento humano como de desempenho económico das instituições. Estudos (EASHW, 2009) evidenciam que em 2002, o custo económico anual do *stress* relacionado com o trabalho na União Europeia (UE) tenha sido de 20.000 milhões de euros, sendo o *Stress* relacionado com 50 a 60% de todos os dias de faltas ao trabalho.

O crescente número de funcionários em afastamento de suas funções laborais se dá em grande parte pelo aparecimento de sintomatologias tanto físicos como psicológicos proveniente do *stress*, tais como a insónia, a fadiga, dores musculares e de cabeça, estômago, sentimentos de tristeza, mal-humor e irritabilidade. Estes sintomas, que começam a aparecer pontualmente, muitas vezes não são percebidos nem pelo sujeito nem pelo empregador como doença e muito menos como algo proveniente do esforço laboral. Essa pressão quando constante, sem que o indivíduo adote estratégias de *Coping* para suavizá-las, pode acarretar uma perda significativa na qualidade de vida, influenciando o seu desempenho profissional e acarretando perdas monetárias, acúmulo de atividade para outro funcionário que terá de cobrir o trabalho e as funções de quem faltou, gerando ainda mais *stress* neste outro.

Relativamente à prevalência de *Stress* por áreas ocupacionais, o *European Risk Observatory*, em 2005, destacou a área da educação como de elevada prevalência (12,7%), sendo também uma das que apresenta maior prevalência (15,5%) de sentimentos de irritabilidade (EASHW, 2009). A Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1981 designou a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental, sendo confirmado por Kyriacou (1987) como uma preocupação de foro internacional.

No entanto, desde 1979, que Kyriacou e Sutcliffe, designa o *Stress* ocupacional dos professores como uma síndrome de afectos negativos – como a depressão e a raiva – normalmente vinculado a alterações fisiológicas, potencialmente patogénicas tais como a aceleração do ritmo cardíaco, cansaço, ... originadas em resposta aos aspectos laborais da docência quando percepcionados como ameaça ao bem-estar e a auto-estima.

Esta percepção é a descrita por Lazarus em seu Modelo Transaccional, quando descreve que o indivíduo percebe a situação como ameaçadora ou danosa e reage de forma negativa; a experiência desagradável do indivíduo reflecte-se em manifestações fisiológicas não saudáveis, tais como úlceras, dores de cabeça e pressão arterial elevada.

## **2.2 Stress em Docentes: Fatores Indutores e Sintomatologia**

As transformações sociais ocorridas sobretudo a partir da década de 70, juntamente com as reformas educacionais e a implementação de novos modelos pedagógicos, acarretaram mudanças na profissão docente, estimulando consequentemente a formulação de políticas por parte do Estado. Para Souza *et al.* (2003), até a década de 60, a estabilidade profissional da carreira docente, marcada por um certo prestígio social, fazia desta profissão algo desejável, logo sentido como fonte de prazer. A partir da década de 70, com a expansão das demandas da população por proteção social, verificou-se um crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação.

Este aumento da visão assistencialista dentro do contexto educativo, acarretou na ampliação da missão da escola e do papel do professor, indo para além da sala de aula, a fim de garantir a articulação entre a escola e a comunidade.

Embora saibamos que o sucesso da educação depende em grande parte do perfil e profissionalismo do professor, devemos reconhecer que na medida em que a administração escolar e a sociedade não cumprem seus papéis, a sobrecarga em cima do papel do educador aumenta, tornando assim mais complexo o seu desempenho profissional.

Ao transferir ao profissional, a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, na sociedade, exigindo a manutenção da disciplina e da aprendizagem efetiva dos conhecimentos, sendo estes avaliados cada vez com critérios mais rígidos e uma preocupação exagerada com o acesso ao ensino superior, é notório que os professores se sintam compelidos a buscar muitas vezes, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (Teixeira, 2001; Barreto & Leher, 2003; Oliveira, 2003).

Esta, entre outras exigências da carreira docente, unidas às condições de trabalho nem sempre favoráveis exige a mobilização de capacidades físicas, cognitivas e afetivas do educador, podendo gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções

psicofisiológicas. A manutenção deste estado de cansaço e mal-estar, desencadeia ou precipita sintomas clínicos que justifica parte dos índices de afastamento do trabalho.

É a partir deste aumento dos indícios de mal-estar docentes, mais observado a partir da década de 80 (Kyriacou, 1987), que o meio científico inicia um debruçar mais investigativo sobre as fontes indutoras deste mal-estar ocasionado pela profissão. A incidência de insatisfação com a docência e um crescente desejo de abandono, juntamente com o aumento nos registos de casos psiquiátricos entre professores, quando comparado a outros grupos profissionais e de pedidos de baixas médicas (Martinez, 1989), faz com que a profissão docente seja considerada tanto pela Organização Internacional do Trabalho (OTI) (1981), como pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como de elevado risco para a saúde pelo elevado risco de esgotamento psicológico.

É cada vez mais habitual a preocupação da comunidade científica internacional relativamente á temática do *stress* ocupacional nos professores, uma vez que, de facto, esta profissão faz parte de uma das classes profissionais que reporta níveis mais elevados de *stress*, tendo alguma relação com o interesse que os investigadores têm demonstrado nesta área. Segundo Garcia (1999, p. 236) “Hoy en día ejercer la docência es sin discusión un oficio plagado de riesgos”.

No que diz respeito à incidência do *stress* e *burnout* nos professores portugueses, Marques Pinto, Lima e Lopes da Silva (2005), tendo inquirido uma amostra de 777 professores portugueses do ensino básico e secundário, obtiveram resultados que indicam que 54% desses professores percebem a sua profissão como  *muito* ou *extremamente* geradora de *stress*. Estes resultados, estão em concordância com os de outros estudos de prevalência do *stress* nos docentes portugueses (Cruz, 1989;1990). As autoras também apuraram que 6.3% dos docentes estavam em nível elevado de *burnout* e 30 % em elevado risco de *stress*.

Um estudo realizado no Brasil recentemente pelos pesquisadores Martins, (2007) que leva em consideração destacar os principais sintomas físicos e psicológicos de *Stress* encontrados nos professores. Essa investigação teve como amostra 76 professores com a variância entre as idades de 25 e 55 anos. Os dados foram coletados pelo ISSL (Inventário de Sintomas de *Stress* Lipp), os investigadores apontaram para o fato de que os professores inqueridos apresentam um nível elevado de *stress* de forma a interferir na saúde e no

desempenho profissional. Nesse aspecto, Codo e Menezes (1999) explicitam que é durante a carreira docente que o *stress* começa aparecer e entre os 10 a 15 anos em estes se apresentam de maneira mais elevada.

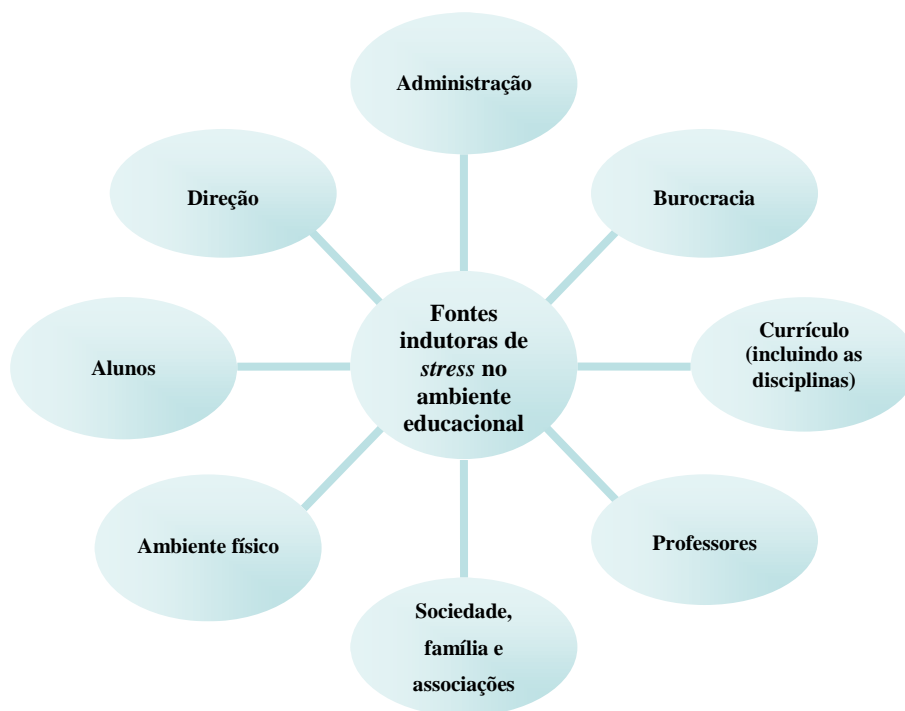
Lipp (2000) deixa claro que a docência é uma das profissões mais expostas e susceptíveis ao *stress*, bem como boa parte das profissões em que as relações humanas de interação se fazem presente. Porém, é este fator humano que deve constituir um dos focos mais importantes da formação do sujeito, constituindo assim papel do educador desenvolver este potencial humano. Para tal, faz-se necessário formar também profissionais competentes, não só a nível das competências metodológicas, curriculares e de conhecimento formal, mas também ao nível das relações interpessoais.

Reconhecendo que a inteligência social é um processo de resolução dos problemas interpessoais (Candeias, 2008) e se constitui como um elemento privilegiado na elaboração das respostas do sujeito aos conflitos, o desenvolvimento desta componente pessoal auxiliaria muitos docentes nas resoluções dos diversos problemas eminentes da realidade educacional e que em parte constitui-se como fatores de *Stress*. Atualmente, o cotidiano do professor é marcado por diversas questões: as de esfera administrativas (legislação, regimentos escolares, normas ...); as questões ligadas à direção (concelhos, reuniões, coordenações, ...); as questões curriculares (disciplina e interdisciplinaridade, avaliações, ...); as questões ambientais relativas às condições físicas (materiais, estrutura predial, organizacional e pedagógica, ...); as relações entre os próprios professores (competitividade, inter-ajuda e partilha de saberes, ...) as inferências da sociedade (local e da comunidade), os alunos (individualidades, personalidades, aprendizagens prévias, motivação, ...); as questões ligadas a família (pais, influências parentais) e grêmios (associações, núcleos de estudantes, ...) e por fim a burocracia (planejamento, relatórios, pautas, diários, fichas, pesquisas,...).

Todos estes fatores associados compõem em nosso ver, fontes indutoras de stress do ambiente escolar, sendo estes uns dos agravantes da profissão docente. Optamos por organizar toda esta informação obtida por inúmeras leituras, vivências educacionais e partilhas entre colegas de profissão, por meio de uma figura que demonstre que existem diferentes variáveis ligadas ao sentimento de stress na profissão docente. Esta sensação de stress depende muito da forma como o professor está preparado para enfrentar os desafios

da escola, por isso não é a escola por si só que é ambiente stressante, é, sobretudo, a forma como o professor encara e enfrenta os desafios deste ambiente.

**Figura 11. Fontes indutoras de *stress* no ambiente educacional**



Na figura 11, observam-se as principais variáveis que se constituem como fontes indutoras de *Stress* no ambiente da escola. Estes fatores incidem sobre a direção, a administração, os professores, os grêmios e grupos, o ambiente físico e mesmo os alunos podem ser potenciais agentes *estressores*, tanto de docentes como do corpo administrativo e para os próprios colegas. A má organização curricular, a inadequação aos alunos e as necessidades sociais, também são para Witter (1997) possíveis fontes geradoras de *Stress*.

Frente às cobranças advindas tanto da escola, como da sociedade, da família, dos alunos, dos pais e da exigência em se manter atualizado para responder às expectativas e demandas, citadas na figura 6, muitos professores buscam alternativas diferentes a fim de garantir a eficiência profissional. Esta insatisfação, frente às circunstâncias desfavoráveis e os frequentes desafios, funciona em parte como estímulo para a busca de novas estratégias.

Contudo, em boa parte das vezes, interfere no grau de satisfação profissional, aumentando o sentimento de impotência, a culpa, o cansaço, a irritabilidade, o desejo de desistir, o nervosismo, a ansiedade, ..., refletindo e provocando um desgaste físico e mental. Este aumento das pressões internas e das queixas, unidos à perda de crença e dos valores pessoais e profissionais, aumenta a vulnerabilidade ao *stress*. (Martins, 2007).

Travers e Cooper (1996) em uma investigação com professores ingleses e Lima (1999) com professores portugueses apontaram as dez fontes de *Stress* mais cotadas por esses profissionais (*cf.* figura 7).

**Figura 12. Comparações dos fatores de *stress* em professores de países diferentes**



Vários autores comparam o *stress* dos professores entre países dentre eles podemos citar o de Pithers e Soden (1998) que estudaram docentes australianos e escoceses. Tal estudo, foi realizado com uma amostra de 169 escoceses e 163 australianos, utilizando um instrumento que mede as fontes e as consequências de *stress* e o *coping* (*Occupational Stress Inventory*). De todas as análises apenas em duas situações as diferenças se apresentavam de forma significativa. Logo pode-se observar que para os australianos os valores mais altos para o *stress* é causado pela responsabilidade enquanto, para os escoceses se da pela ambiguidade do papel. Já quanto aos recursos de *coping* a diferença se concentra no fato de que os australianos possuíam e utilizavam mais estratégias do que os escoceses, que tal diferença foi explicada pelos investigadores com base na idade, ou seja, mais da metade da amostra tinha 35 anos. Os pesquisadores acabaram por concluir que os professores dos dois países apresentaram fontes de *stress* semelhantes e lidam com tais situações de forma similar.

Outro investigação, a de McCormick e Shi (1999), contou com uma amostra de 487 australianos e 200 chineses, levou em conta a necessidade de avaliar as atribuições de responsabilidade pelo *stress* experimentado, sendo que tiveram que considerar as diferenças culturais (chinesa – colectiva e a australiana – individualista). Logo o estudo buscou dois conceitos o de atribuição de responsabilidade e o de distância psicológica. Desta forma, o que pode-se observar é que os chineses e os australianos atribuem responsabilidade pelo seu *stress* as instituições ou pessoas na medida que estas se encontram mais distantes de si. Então, os docentes acabam por experimentar níveis de *Stress* elevados com consequências negativas a saúde, satisfação e desempenho profissional. Porém a expressão do *stress* parece ser constante, estável e consistente em diferentes países.

Para os estudiosos da psicodinâmica do trabalho (Dejours *et al.*, 1993), a saúde é, antes de tudo, um fim, um objetivo a ser conquistado. O estado de bem-estar social e psíquico não pode ser compreendido como um processo estável, que uma vez atingido, é impossível de ser mantido. No entanto, necessita de uma procura contínua. De forma geral o ser humano, possui capacidades de variações, tanto orgânicas como psíquicas, as quais apresentam-se como dispositivos de regulações, uma vez que o organismo humano está em constante atividade.



### **2.3 Stress em contexto académico: sintomas e consequências no estagiário (futuro professor)**

Como anteriormente foi abordado, as pressões da vida moderna são sentidas desde a entrada na universidade, incentivando os futuros professores a se preocuparem com a instabilidade profissional e pessoal. Tais causas, estão ligadas às pressões externas que se compõem pelo peso das expectativas familiares, proporcionando os futuros professores, a projetar sua profissão fora da realidade possível.

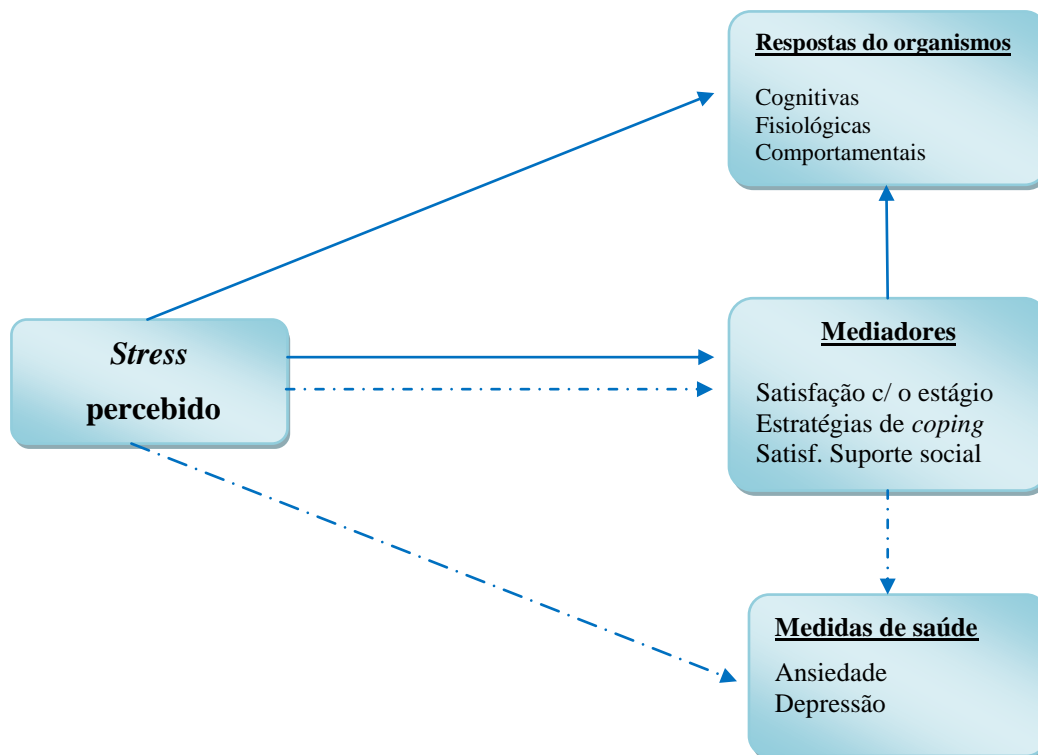
Concomitantemente está o fato de existir a falta de ligação da teoria aprendida à realidade a ser encarada por esse jovem professor. Dessa forma, Dortu (1993) afirma que “alguns estudantes dão a impressão de conhecer cada vez mais coisas, mas de não saber porque é que as conhecem, nem mesmo qual o sentido do saber”.

Outro factor, é a exigência das condições intelectuais que necessitam de estar equilibradas e em harmonia com as condições emocionais. Somente assim, se pode enfrentar as colisões com situações inesperadas, sendo possível uma adaptação. Pois, “o que faz a diferença não são só as nossas competências técnicas, mas também as capacidades para gerir os nossos afetos para comunicar” (Francisco, 2006).

Francisco (2006), com base em seu estudo realizado em estagiários de Portugal, concluiu que existem 5 fatores de *stress* no estagiário: Insegurança face ao desempenho profissional, Problemas de Indisciplina, Supervisão, Sobrecarga de Trabalho e Relações Interpessoais, dos quais a insegurança, a indisciplina, a supervisão e a sobrecarga de trabalho evidenciaram ser mais indutores de *stress* durante a formação deste futuro professor.

O autor apresenta também um diagrama denominado de “Interações previstas no desenvolvimento do stresse” onde fica evidente que variáveis mediadoras, tais como a satisfação com o estágio, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social, proporcionam uma redução ou mesmo a eliminação dos efeitos do *stress*, consequentemente de doenças físicas e mentais possíveis de se desenvolver no indivíduo. (Broadhead *et al.*, 1983; Ell *et al.* 1992; Ogden, 1999; Bennett, 2002; Vaz-Serra, 2002).

**Figura 13. Interações previstas no desenvolvimento do *stress* adaptada de Francisco 2006**



Na visão de Mondardo e Pedon (2005) “na Universidade, o estudante assumirá atividades de alto desempenho, exigindo dele a concentração de esforços. A rotina de estudos constante e crescente pode se tornar um fator potencialmente stressor, pois a vida académica representa, sem sombra de dúvidas, um aumento de responsabilidade, ansiedade e competitividade”.

O futuro professor, precisa adquirir além dos conhecimentos específicos, a experiência e a preparação associado a uma prática (estágio). Tais fatores estão associados a momentos no ambiente escolar, que se relacionam como causadores de *stress*, que podem ser o: “processo de supervisão, figura do supervisor, o comportamento dos supervisores e orientadores, os colegas estagiários, os alunos a que lecionam, o apoio dado no estágio, formação recebida e inicial, sucesso educativo” (Francisco & Pereira, 2002).

No período de estágio, os sintomas físicos, comportamentais e emocionais do *stress* podem se fazer sentir, de forma a aparecerem no momento do estágio citadas na literatura

por vários autores, portugueses e brasileiros (Dunham, 1992; Figueiredo & Oliveira, 1995; Head *et al*, 1996; Silva, 1997; Capel *et al*, 1997, Campos, Rocha & Campos, 1996; Witter, 1997; Caires, 2001; Jesus, 2002; Mondardo & Pedon, 2005) como baixa performance, a baixa auto-eficácia, auto nível de ansiedade, depressão, alteração do ciclo menstrual, do sono, do apetite, do auto-conceito, afastamento voluntário ou involuntário, desgastes físico e psicológico, mudanças de humor, dores nas costas, gripes, dentre todas, ainda citam as físicas como o cansaço e as psicológicas como a angústia e frustração, como os sentimentos mais comuns nos professores em principio da carreira, podendo ainda referir ao desgaste cognitivo que se caracteriza por hesitações, pensamento confuso, dificuldade em tomar decisões e insegurança.

O professor, ao desenvolver *stress*, passa por um processo que envolve todo o organismo tendo como consequências a inibição dos mecanismos biológicos e cognitivos, sendo que estas, exercem influência uma sobre a outra e ocorrem simultaneamente. Mas, tais situações são percebidas quanto maior for o tempo de exposição do docente ao *Stress*. Vaz-Serra (2000) aponta que, tal fato pode influir no desempenho pessoal chegando até a apresentar comportamentos e atitudes sem lógica. Para o autor se o indivíduo sofre uma exposição intensa ao *stress* suas funções intelectuais acabam por se alterar.

Então, partindo desse pressuposto os professores que se encontram em ambientes ou são expostos a situações constantes de *stress* perdem sua capacidade de tomada de decisões e até mesmo as capacidades intelectuais, chegando a prejudicar certas funções. Dentre elas, Vaz-Serra (2000) aponta que “a *percepção* do meio ambiente fica distorcida e o indivíduo é levado a fazer interpretações incorretas ao que lhe ocorre” onde também a “tolerância à *frustração* diminui”.

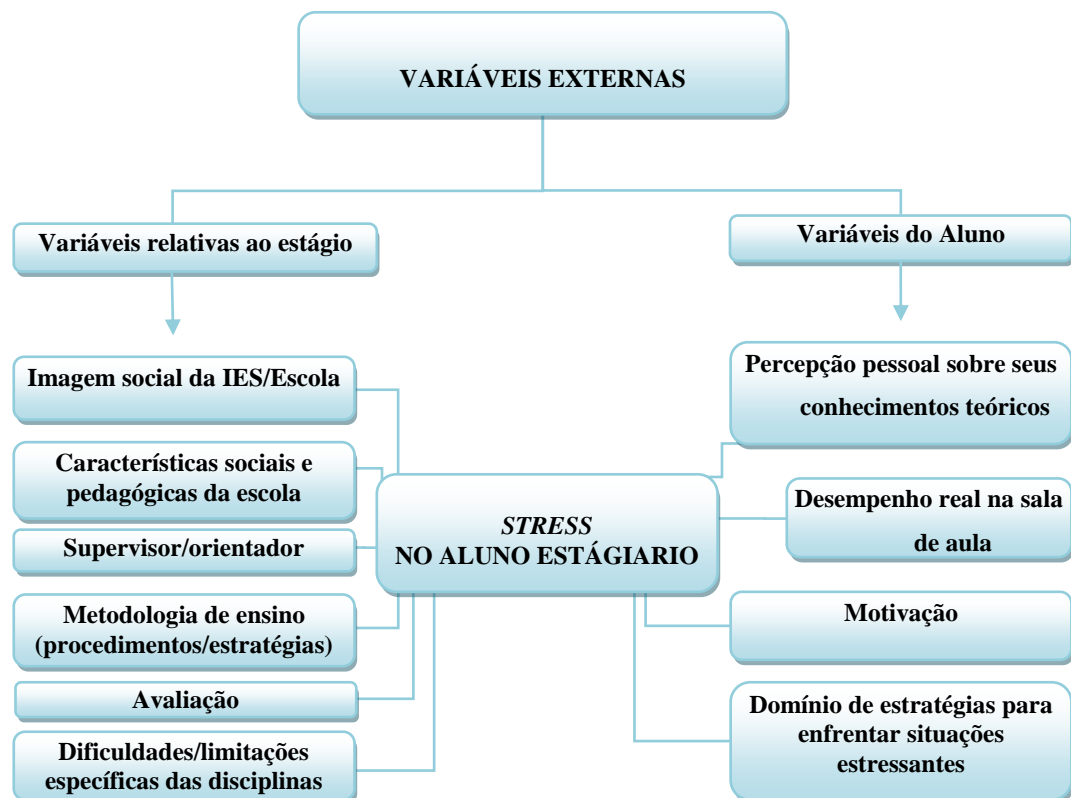
De forma a complementar, o autor ainda afirma que, a exposição exagerada ao *stress* gera uma desordem nos pensamentos, reduzindo sua capacidade de atenção, de concentração e memória e “revela-se incapaz de reunir a informação de que precisa ou de relembrar informação que tenha organizado, para compreender as relações de causa-efeito”.

Dessa forma, inferimos que tais situações quando ocorrem com um professor, têm dimensões desastrosas quanto ao seu próprio desempenho e aos sujeitos orientados por ele, no caso os discentes que se encontram sobre sua influência.

Assumindo essa premissa, as consequências apenas poderão ser vistas como um impeditivo para o estagiário se este “não conseguir lidar adequadamente nem consigo próprio nem com o trabalho que está a realizar” (Francisco, 2006, p. 117), contudo, esse fato, pode ser observado com maior probabilidade em alunos que se dedicam mais ao estágio (Caire, 2001).

É necessário avaliar as variáveis que influenciam no processo de formação do professor, sendo este, um evento estressor ou não. Para tal, temos que inferir nas variáveis externas relativas ao estágio e ao aluno, representadas na figura 14.

**Figura 14. *Stress* no aluno estagiário: variáveis do estágio e do aluno.**



Na figura 13, Witter (1997) apresenta-nos as variáveis relativas às disciplinas e as variáveis que podem ocasionar *stress* no aluno. Para este autor, as variáveis indutoras de *stress* que estão mais associadas às disciplinas básicas estão: o prestígio e a imagem social da disciplina na escola, o professor da matéria; a metodologia de ensino utilizada pelo professor, o sistema de avaliação e por fim as diferenças/limitações específicas da

disciplina. As variáveis do aluno incluem a motivação para a aprendizagem da disciplina, a auto-percepção de seu potencial para aprendê-la e seu desempenho real na mesma.

Uma vez que, várias pesquisas apontam que o suporte social funciona como fator de redução do impacto causado por eventos estressores (Antunes & Fontaine, 2005), procuramos no decorrer da nossa pesquisa averiguar esta correlação tanto entre os acadêmicos como nos docentes. Seguidamente, serão apresentadas as definições e inferências relativas ao contexto educacional.

### **3. Estratégias para lidar com o *stress***

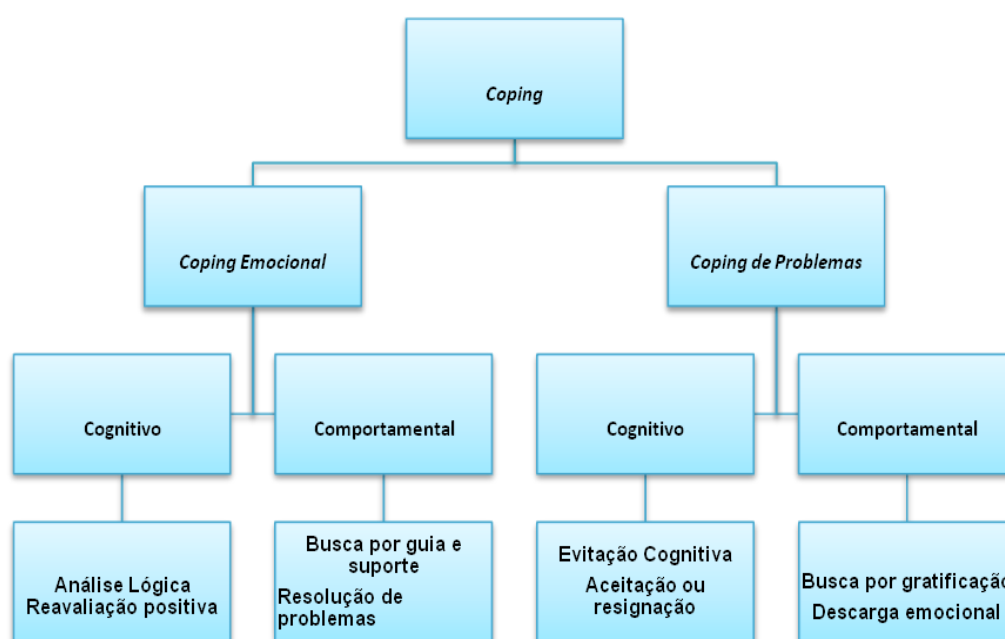
Como foi anteriormente utilizamos o Modelo de Processamento de *stresse* e *coping* (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1984), procuramos adotar também a definição de *Coping* desses autores ao expressarem que o “*Coping* consiste nos esforços cognitivos e comportamentais dirigidos para administrar as demandas internas e externas que são percebidas como sobrecarregando ou excedendo seus próprios recursos pessoais. Estes esforços cognitivos e comportamentais são constantemente mudados em função de uma contínua avaliação e reavaliação das relações que a pessoa estabelece com seu ambiente” (Folkman & Lazarus, 1984, p. 141).

Dessa forma, esses autores propõem uma divisão das estratégias de *coping* em duas, levando em consideração o foco, um na emoção, outro no problema, que pode migrar de um para outro, dependendo do estágio em que se encontra a situação de *stress*. Assim, concordamos com autores como Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen (1986), quando focam que as estratégias de *coping* representam ações, comportamentos ou pensamentos para lidar com a situação *estressora*.

Quando o *coping* está focado nas emoções, este opera no sentido de mudar as respostas de cunho emocional, acionado por um certo evento estressor, ou seja, surge dos momentos em que se evita os confrontos, não dando oportunidade ao indivíduo de enfrentar diretamente a ameaça. Este tipo de *coping*, focado na emoção apenas ocorre quando já houve uma avaliação da situação estressora, e verifica-se que nada pode ser feito para atuar sobre as condições de dano, ameaça ou desafio ambientais (Lazarus & Folkman, 1991).

Já quando o foco do *coping* está no problema, este refere-se à procura da definição do problema por meio de alternativas, em que possibilitem uma resolução do mesmo, analisando o custo benefício. Estas podem ser consideradas como estratégias dinâmicas que propiciam a aproximação da situação estressora, como solução de problemas e planeamento (Lazarus & Folkman, 1980, 1991). Sendo assim, Moos (1995; 2002) destaca que o *coping* pode ser apresentado levando em consideração ao foco e ao método demonstrado no esquema abaixo.

**Figura 15. Dimensão do *Coping* em relação ao foco e o método Moos (1993; 1995; 2002)**



As dimensões do *coping* podem estar centradas no emocional e no problema que diz respeito ao foco e cada uma dessas se combina no cognitivo e comportamental, onde se caracteriza pelo método. Tais domínios se desdobram em *coping* emocional cognitivo e comportamental e *coping* de problemas cognitivo e comportamental. Tal apontamento demonstra a possibilidade de relacionar as diferentes respostas e estratégias que influem no desempenho das tarefas dos indivíduos.

Logo, se o docente encontra um ambiente em que promove uma diversidade de situações que podem ser enquadrados como um evento *estressor*, é necessário que este seja capaz de elaborar estratégias de *coping* que possam evitar o *stress* em contexto laboral.

A nível do *coping* junto a docentes e alunos também estagiários podemos observar uma reduzida gama de estudos realizados. Porém na análise na literatura verificamos alguns estudos que se dedicaram a reavaliar o *coping* tendo em conta esta população.

O estudo de Head e colaboradores (1996), em um grupo de alunos do ensino secundário, indica a utilização de diferentes estratégias utilizadas pelos jovens no cotidiano escolar. Estudos voltados para a percepção biológica e alimentar de jovens em contexto educacional tem sido uma crescente (Aparício *et al*, 2010) tendo em conta que a alimentação exagerada muitas vezes funciona como mecanismo de relaxamento.

### **3.1 *Coping* na profissão docente**

Como dito anteriormente, o docente se encontra em um ambiente que promove uma série de situações que podem desencadear o *stress*. Dessa forma, o professor precisa encontrar maneiras que permitam a esses profissionais a se adaptarem aos desafios. Para se conseguir superar tais exigências e dificuldades impostas pela profissão, há que se desenvolver resiliência e estratégias que propiciem o melhoramento de seu desempenho.

É preciso clarificar que nem sempre o desafio se desdobra em experiências negativas, ele pode ajudar no desenvolvimento de habilidades que permitam a superar os problemas (Marques Pintos & Lopes da Silva, 2005 cit. Picado, 2009). Assim, identificar ou até mesmo diagnosticar precocemente uma experiência negativa seria a melhor prevenção, “quer por parte dos que sofrem, pelos que podem vir a sofrer ou por parte dos profissionais da saúde” (Picado, 2009, p. 18).

Dentro desse pressuposto existe um conjunto de propostas de diversos autores. São propostas que assumem várias posições, uma delas apontada por Pines (1993), levanta a necessidade de atuar na formação e capacitação profissional. Para evitar situações de *stress*, Picado (2009) coloca que o professor deve ser realista em suas expectativas e nos seus julgamentos.

Pines (1993), defende que os professores devem se submeter a atividades agradáveis que dêem a sensação de controle distanciando os problemas da mente como uma estratégia de *coping* (“estratégia de distração”). Os professores devem evitar situações que afetem sua forma de atuar, pensar e até mesmo de agir. Bandura (1997) discorre sobre

a importância da auto-eficácia perante aos problemas laborais, ou seja, uma crença particular de que se o sujeito é capaz de se adaptar a situações futuras.

O docente que recebe apoio técnico e emocional, tem a possibilidade de desempenhar melhor seu trabalho, pois apresenta capacidade de controle maior em suas tomadas de decisões, no sentido de determinar tarefas, em como fazê-las e quando aplicá-las. Logo, o apoio e o incentivo dado entre pessoas de que executam a mesma tarefa (Kelchtermans & Srittmatter, 1999; Esteves, 1999, 2000; Jesus, 2001; Kyriacou, 2001) resulta como uma estratégia de *coping*.

Outra forma do docente evitar ou amenizar o *stress* se dá pela gestão do tempo e pelas competências interpessoais, Maslach (1982). O professor deve aprender a gerir seu tempo de forma a “intercalar pequenas pausas no ritmo de sua atividade” (Picado, 2009). Quanto às competências interpessoais, o docente deve adquirí-las no sentido de ser capaz de manter um processo interpessoal durante sua atuação, lidar com as diferenças individuais e ou tratar de temas delicados (Caballo, 1997).

Maslach (1982), ainda coloca que os professores precisam ser capazes de melhorar o conteúdo e o ambiente de trabalho; redução do horário de trabalho aos profissionais que lidam direto com os alunos ou que estejam em formação em serviço dentro dos domínios sociais e interpessoais.

Para Jesus (2000), os professores precisam receber formações que os possibilite a identificar os sintomas do *stress* e indutores que possam potencializar tais situações. Dessa forma, esse profissional é capaz de analisar e gerir quais estratégias são mais propícias para superar as situações indutoras de *stress*.

#### **4. Suporte Social como “buffer effect”**

A compreensão da influência e do papel das relações interpessoais como importante habilidade humana e a sua relevância como uma excelente ferramenta no auxílio em situações indutoras de *stress*, tem sido cada vez mais objeto de estudo entre estudiosos, constituindo-se como uma parte integrante das investigações da área da psicologia da saúde (Dunbar, Ford & Hunt, 1998; Pais-Ribeiro, 1999; Pereira, 2002).

O interesse dos pesquisadores pelo constructo do suporte social é marcado a partir da década de 70 em função de diversos fatores, tais como, a relação do suporte social com



indicadores de presença/ausência de diversas doenças e a associação do suporte social com as previsões de prognóstico e restabelecimento do indivíduo, tendo sido estudado a sua relação com o auto-conceito e auto-estima (Rigotto, 2006), a qualidade de vida (Seidl *et al.*, 2005), o processo saúde-doença (Broadhead *et al.*, 1983; Valla, 2006), o bem-estar físico e psicológico (Pietrukowicz, 2001), entre outros. Porém, regra geral, está fortemente associado às pesquisas que relacionam o suporte social com fatores de redução do impacto causado por eventos e *Stressores* (Antunes & Fontaine, 2005; Francisco, 2006; Pereira, 2006) uma vez que nesta perspectiva, o apoio social percebido é visto como um recurso extremamente significativo na diminuição do *stress* e na ampliação dos índices da qualidade de vida do sujeito, tendo estas boas relações interpessoais um presumível efeito na prevenção e diminuição da gravidade de perturbações orgânicas e psicológicas oriundas de situações aversivas (Chambo, 1997; Fuster, 1997; Dunbar, Ford & Hunt, 1998).

No caso específico da docência e da formação de professores, já evidenciada por vários autores (Esteves, 1997; Delcor & Cols, 2002; Kyriacou, 2003; Francisco, 2003; Jesus, Garcia-Villamizar & Guinjoan, 2003; Reinhold, 2003; Witter, 2003; Lipp, 2001, 2004; Nunes Sobrinho, 2006, entre outros...), como uma fonte geradora de *stress* devido ao baixo salário, condições de trabalho, más relações interpessoais no trabalho, ruídos excessivos na sala de aula, vários postos de trabalho, administração escolar, etc., o *stress* é fortemente responsável pelo desequilíbrio do bem-estar psicológico do profissional docente Lima (2005). Além disto, a soma de tais eventos estressores resulta no baixo envolvimento da docência com o seu trabalho, fato esse que compromete a qualidade de ensino (Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho, Silva, 2006).

Com o crescente interesse pela investigação desta temática, diversos estudos já apontam uma relação entre o suporte social e os níveis de saúde, comprovando cientificamente que, a presença do suporte social funciona como agente protetor frente ao risco de doenças induzidas por *stress*. Pesquisadores notaram, que portadores de diversas enfermidades relatavam frequentemente ausência de uma rede social, ou a existência de perdas importantes de laços sociais (Shwarzer & Leppin, 1989; 1991; Chor *et al.*, 2001; Matskura *et al.*, 2002; Rigotto, 2006;). Assim, como refere Rodin e Salovey (1989), o suporte social funciona como um alívio ao distress em situações de crise, podendo assim inibir o desenvolvimento de doenças e, no caso do indivíduo já doente, funcionar positivamente no restabelecimento do organismo.

Autores como Dunbar, Ford e Hunt, (1998) descrevem três hipóteses que explicam porque é que o suporte social surge associado com o distress e com o mal-estar. A primeira se assenta na hipótese de mobilização do suporte, interpretando como positiva a relação entre o suporte recebido e o distress psicológico, sendo estas duas variáveis associadas a uma terceira, que são os acontecimentos stressantes de vida. A segunda hipótese, a da desigualdade, defende que os indivíduos preferem manter relações sociais equilibradas uma vez que ambos sofreriam *stress*, caso o desequilíbrio, ou seja a entrega ou doação fosse mais forte por uma das partes envolvidas. Neste caso o *stress* manter-se-ia até que o equilíbrio fosse restabelecido. A terceira hipótese, denominada de ameaça à estima, defende que tanto o suporte social como a falta dele, são uma stressante via no impacto à auto-estima.

Frente a acontecimentos, dificuldades e limitações é natural que o indivíduo recorra primeiramente à sua rede social e esta rede significa o suporte social, emocional ou prático obtido pela família e/ou amigos recebido em forma de companhia, do afeto, da assistência e (in)formação, fazendo com que o indivíduo se sinta estimado, cuidado, amado, valorizado e seguro (Antunes & Fontaine, 2005). São esses apoios, os quais podemos receber em situações difíceis das nossas vidas, que vão se constituindo como recursos emocionais, materiais ou informativos, numa estrutura social que permite satisfazer necessidades em situações quotidianas e de crise (Pietrukowicz, 2001).

Com vista a lidar de forma saudável e/ou eficaz com os eventos estressores, os indivíduos reagem ao *stress* de diferentes maneiras, as quais são consideradas como pontos importantes para estudos. Compreender e identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelo sujeito, tais como a busca pelo suporte social, a religiosidade e a distração (Valla *et al*, 2006; Pietrukowicz, 2001; Santos & Alves Junior, 2007), são fundamentais para compreender as diferentes estratégias de *coping* utilizadas pelo indivíduo e de que forma as suas redes sociais influenciam em sua capacidade de resposta aos desafios do cotidiano.

Compreendemos uma rede social como todas as relações que envolvem o indivíduo, bem como os grupos de pessoas com quem estabelece vínculos. As redes podem ser compostas por muitos ou poucos sujeitos e vários tipos de relacionamento entre os

pares e ao estudar uma rede social, o foco deve ser nas relações e não nos atributos dos sujeitos que compõem esta rede.

Ligado a essa visão, verificamos o de Chor *et al* (2001) ao esclarecer que uma rede social é composta pelas relações que circundam o indivíduo e os grupos de pessoas com quem há algum contato ou alguma forma de participação social. Segundo Andrade & Vaitsman (2002), denomina-se rede como a imagem de pontos conectados por fios, o que permite assim mapear as relações entre os sujeitos ou grupos, estudando-os com o foco na intensidade, no tamanho, na frequência e na qualidade dos contatos.

A importância da rede social se dá, sobretudo pelo compartilhar de informações, o auxílio em momentos de crise e a presença em eventos sociais, que em muitos casos funcionam como elemento de aceitação e de reconhecimento social fundamental para o desenvolvimento de uma auto-imagem satisfatória e saudável.

O caráter subjetivo da rede social pode ser considerado como um terceiro campo do parentesco, da amizade e da classe social, constituindo uma teia, unindo as pessoas em um ciclo social marcado por traços de afinidades. Assim, como a vida é dinâmica e as mudanças operam-se de forma frequente no cotidiano do sujeito, também é sua rede social, dinâmica e ativa, necessitando de cuidados para a manutenção do bem estar entre todos os sujeitos. As características pessoais e sociais dos indivíduos que compõem a rede, bem como os fatores ambientais ou culturais, as interações entre essas variáveis devem também ser tidas em conta para a manutenção de uma rede social harmoniosa e livre de conflitos. (Jussani *et al*, 2007).

Algumas investigações têm evidenciado o suporte social como um amortecedor “*buffering*” do impacto do *stress* na saúde, estando associado com a redução do bem-estar ou com o agravamento do efeito dos *stressores*. São vários os conceitos e modelos de avaliação do suporte social (Durban *et al*. 1998; Costa & Leal, 2004), sendo do consenso geral que esta temática seja, conforme afirma Ribeiro (1999), multidimensional e que os diferentes aspectos do suporte social produzam impactos diferentes nos indivíduos ou grupos. Porém, não é consenso relativamente às subdivisões das dimensões elaboradas e apresentadas pelos estudiosos. Nesse sentido, a fundamentação pertinente para a compreensão do objecto em estudo, será realizada de forma sucinta, evitando uma sobrecarga teórica na análise do fenómeno estudado.

Segundo Dunst e Trivette (1990), distinguem-se duas fontes de suporte social: a informal (familiares, amigos, vizinhos, colegas, etc.) e a formal (clubes, igreja, associações, etc.). A primeira rede inclui indivíduos e grupos sociais passíveis de fornecer apoio nas actividades do dia a dia, enquanto a segunda, que abrange tanto as organizações sociais formais (hospitais, programas governamentais, serviços de saúde) como os profissionais (médicos, assistentes sociais, psicólogos, etc.) estão organizados para fornecer assistência ou ajuda em momentos de necessidade.

Diferentes autores fazem a distinção entre múltiplos tipos de suporte social. Pietrukowicz (2001) identifica o suporte social entre: apoio material, emocional e afetivo. Cohen e McKay (1984) percebe o suporte social como psicológico (fornecimento de informações), e não psicológico, referindo ao apoio social sentido pela pessoa.

Relativamente às principais fontes de suporte social, Seidl *et al* (2005), apresentam 3 grupos. O primeiro, composto por familiares ou outras pessoas significativas da rede social (amigos e vizinhos), o segundo que engloba os profissionais ou voluntários envolvidos na prestação de cuidados e o último refere-se à religião, na medida em que refere-se a membros da comunidade religiosa e até entes divinos como fontes de apoio. Já Costa e Ludermir (2005) conclui que sentir-se amado e ter amigos íntimos possibilita baixos níveis de ansiedade, evita a depressão e as somatizações, desencadeando menores efeitos dos eventos vitais produtores de *Stress*. Para Simão (2003), o suporte social é dividido entre suporte emocional, instrumental ou tangível e informativo. Dunst e Trivette (1990) consideram 11 dimensões de suporte social fundamentais para o bem-estar do indivíduo:

1. O quantitativo de sujeitos que fazem parte da rede social;
2. A existência de relações sociais tanto a nível particular (casamento, família ...) como a nível geral (clubes, associações,...);
3. A frequência com que o sujeito estabelece contato com os membros da rede social);
4. A necessidade de suporte para estabelecer contato com a rede;
5. O tipo e quantidade de suporte disponibilizado pelas pessoas que compõem as redes sociais existentes;

6. A congruência, para referir a extensão em que o suporte social disponível emparelha com a que o indivíduo necessita;

7. A utilização, para referir a extensão em que o indivíduo recorre às redes sociais quando necessita;

8. A dependência, para exprimir a extensão em que o indivíduo pode confiar nas redes de suporte social quando necessita;

9. A reciprocidade, para exprimir o equilíbrio entre o suporte social recebido e fornecido;

10. A proximidade, que exprime a extensão sentida para com os membros;

11. A satisfação e o prazer obtidos pelo indivíduo perante o suporte social.

Estudos de Singer e Lord, 1984 sobre a relação entre suporte social e saúde apresentam quatro grandes categorias: Na primeira, o suporte social é compreendido como protetor, como mediador ou moderador do *stress* contra as perturbações induzidas pelo *stress*, na medida em impede que o *stress* afecte negativamente o indivíduo, enquanto a segunda afirma que o *stress* afecta todos os indivíduos, tendo um efeito reduzido nos casos em que existe suporte social. Na segunda categoria, a ausência de suporte social é na vida do indivíduo reconhecida por si só como uma fonte geradora de *stress*; na terceira, a perda do suporte social passa a ser uma fonte indutora de *stress*. E finalmente a quarta e última categoria, reconhece o suporte social como benéfico na medida em que torna as pessoas mais resistentes e mais capacitadas para enfrentar as vicissitudes da vida. Esta é, uma perspectiva de certo modo contraditória, na medida em que o suporte social funciona como um recurso importante tanto na presença como na ausência do *stress*.

#### **4.1 Suporte social: implicações no contexto educacional**

No âmbito do suporte social proporcionado pelos pais e o impacto desta intervenção junto aos filhos, vários pesquisadores esclarecem que existe uma forte relação entre os estilos educativos parentais e o desempenho dos filhos frente ao seu comportamento e ajuste social (Jones, Abbey & Cumberland, 1998; Aunola, Stattin & Nurmi, 2000), bem como relativamente ao desempenho escolar (Chen, Liu & Li, 2000; Connell & Prinz, 2002). Por estilos educativos parentais Darling e Steinberg (1993),

compreendem um leque de características habituais na relação pais e filhos mesmo frente a diferentes situações educativas.

No âmbito da Psicologia Escolar, várias pesquisas têm vindo a relacionar o desempenho académico de alunos com a competência social e concluído que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são geralmente avaliados como: menos cooperativos, menos populares, sendo mais rejeitados pelos seus colegas de classe (Swanson & Malone, 1992; Kavale & Forness, 1996;). Demonstram ainda pouca empatia, poucas competência na comunicação verbal e não-verbal (Swanson & Malone, 1992; Kavale & Forness, 1996), bem como apresentam no decorrer das relações interpessoais, comportamentos com reduzida habilidade (Marturano, Loureiro, Linhares & Machado, 1997; Bernardes-da-Rosa, Garcia, Domingos & Silvares, 2000;). Verifica-se neste âmbito, um elevado número de pesquisas sobre a associação entre baixa competência social e dificuldades de aprendizagem em educandos. Nesse sentido, alguns autores (Kavale & Forness, 1996; Severson & Walker, 2002; Del Prette & Del Prette, 2003), destacam a necessidade de compreender a forma como o desempenho académico se relaciona com as habilidades sociais e vice-versa.

Uma vez reconhecida a importância e as categorias do suporte social, bem como um fator de influência sobre as diferentes fases e comportamentos dos indivíduos, é fundamental ter em conta como esta rede é percebida pelo sujeito, uma vez que não adianta por si só que ela exista, é fundamental que o sujeito a perceba e a reconheça como importante para o seu desenvolvimento pessoal e social. Rigotto (2006) evidencia que quando percebido o suporte social, diminui a probabilidade de ocorrência de comportamentos disfuncionais, uma vez que conclui que indivíduos que percebem o suporte social e familiar como satisfatório apresentam características positivas, tais como: simpatia, honestidade, sociabilidade, flexibilidade, maturidade, facilidade ao expressar sentimentos, responsabilidade, etc. Cramer e colaboradores (1997) distinguem o suporte social percebido, como aquele em que o sujeito percebe como disponível se precisar dele e como suporte social recebido. Isto deixa claro que a percepção do suporte é decisiva no comportamento influenciado por esse suporte. Podemos assim concluir que, a existência de um suporte social satisfatório e bem percebido pelo sujeito, constitui um forte aliado na manutenção de níveis de *stress* adequados à manutenção de uma vida saudável. Tendo em conta a natureza comparativa da nossa investigação entre Portugal e Brasil, pretendemos

também conhecer a percepção do suporte social dos docentes supervisores e orientadores de estágio e os estagiários dos dois países, bem como compreender a relação entre o suporte social e o *stress* destes sujeitos e a relação estabelecida entre estas duas variáveis.

A amplitude de estudos que permitem correlacionar o suporte social com outras variáveis, demonstra claramente a importância deste constructo para o desenvolvimento da percepção do sujeito e da forma em que a sua relação com o mundo interfere na sua forma de ser e estar. A OMS tem preconizado a nível da promoção para a saúde, que devem ser realizadas medidas educacionais de amplo alcance (Matos, Branco, Carvalhosa & Sousa, 2005) que estabeleçam a criação de redes de apoio social, de programas de habilidades sociais nas escolas, fortalecendo assim ações comunitárias que melhorem as relações sociais dentro do contexto educacional.

Mesmo reconhecendo que o conhecimento é uma fonte inesgotável, podendo ganhar diversas facetas e interpretações, entendemos como finalizada a abordagem teórica dos principais objetos de estudo desta investigação. Esperamos assim, mesmo de que forma incompleta a nível do vasto conhecimento existente sobre cada temática, ter esclarecido o leitor sobre os fundamentos conceptuais que sustentarão o nosso estudo empírico, o qual apresentamos de seguida.

## PARTE II

### ESTUDO EMPÍRICO



METODOLOGIA  
GERAL DA  
PESQUISA

## 1. Apresentação Geral do Estudo Empírico

As reflexões anteriormente levantadas sobre a complexidade do *stress* no período do estágio na prática pedagógica são ainda mais preocupantes quando temos em conta que a profissão docente é extremamente desgastante e impactante para a saúde e bem-estar físico. Neste sentido, atinge não somente os professores, supervisores e orientadores de estágios, mas também e sobretudo os jovens académicos e futuros professores.

As investigações sobre o processo educativo, a saúde mental e física, os comportamentos e atitudes dos jovens universitários, que têm como finalidade conhecer os factores que interferem no processo de formação académica e propor alterações significativas, apesar de escassos em Portugal e no Brasil, têm sido essenciais para o desenvolvimento de políticas de educação e promoção da saúde, de programas destinados a esta faixa etária e sobretudo às melhorias da qualidade do Ensino Superior.

Dado que muitos dos comportamentos que compõem os estilos de vida de muitos docentes e estudantes universitários podem influenciar direta ou indiretamente a sua saúde a curto ou longo prazo, um vasto leque de variáveis comportamentais, incluindo os comportamentos de risco, tais como o *stress*, a ansiedade, entre outros, deve ser estudado (Currie, 2000).

Para (Hamido, Luís, Roldão, Marques, 2003), a formação universitária é repleta de vicissitudes e o período de estágio revela-se como um dos mais determinantes e complexo da formação a nível superior, pois é um momento de convergência e confrontação entre a formação teórica e a realidade do mundo do ensino (Piéron, 1996). Esta etapa na visão de Rodrigues e Ferreira (1999), Francisco (2006), é fundamental e uma excelência na formação da prática inicial, pois procura adequar os conteúdos à realidade socioprofissional na qual se enquadra o estágio, para tal a supervisão ou orientação pedagógica deve proporcionar ao estagiário a aquisição de novas competências. Diante de uma fase em que o indivíduo é colocado constantemente à prova de suas reais capacidades e é avaliado diariamente, é natural que sinta algum mal-estar psicológico que trará comprometimentos a nível da sua saúde. (Ataíde, 2006)

Alguns estudos (Francisco, 2003; 2006; Pereira *et al*, 2009; Vagos, 2009) têm sido realizados a nível da identificação dos factores e sintomas do *stress* junto aos alunos e professores universitários (Jesus, 1992; Esteves, 1994; Mota-Cardoso, 2002), no entanto têm sido escassos os estudos, tanto em Portugal como no Brasil que verifiquem a prevalência de *stress* em supervisores e orientadores de estágio da prática pedagógica, bem como a identificação das causas e sintomas do *stress* desencadeados nesta fase e as estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social.

A análise de um fenómeno tendo em conta o método comparativo entre dois países de língua portuguesa, que cultuam de um universo aparentemente idêntico, parece assim permitir uma análise mais profunda do fenómeno do *stress* ocupacional provocado por aquilo que Mota-Cardoso, 2002; Francisco, Pereira & Pereira, 2006, afirmam como um desequilíbrio significativo que se dá quando o indivíduo apercebe-se das exigências do trabalho e das suas capacidades de resposta, tendo em conta que o insucesso na satisfação destas exigências pode ter consequências negativas.

Sendo assim, compreender a perspectiva dos orientadores de estágio frente ao *stress* vivenciado pelos estagiários, parece de todo pertinente, visto ser o elemento educativo mais próximo do estagiário no seu processo ensino-aprendizagem. Porém, avaliar a existência ou não do *stress* nos estagiários de ambos os países pesquisados, suas causas e consequências, por si só, não nos ajuda a esclarecer a origem do problema, é preciso compreender também os fatores na visão do orientador/supervisor e sugerir uma intervenção que tanto dê respostas aos aspectos psicológicos quanto pedagógicos indutores do *stress* neste período da vida académica.

Para tal, a presente investigação, contará com três estudos: um estudo exploratório de índole qualitativa (Estudo Preliminar) e dois estudos (Estudo 1 e Estudo 2) de cariz comparativo e quantitativo que compõe o Estudo Principal. O Estudo Preliminar é direcionado para a construção e posterior validação de um instrumento que permita conhecer os possíveis fatores indutores de *stress* nos supervisores e orientadores do estágio da prática pedagógica, o qual, contamos com uma amostra de docentes em exercício como supervisores e orientadores tanto nas Universidades como nas Escolas de Portugal e do Brasil. O Estudo 1 pretende conhecer os principais fatores de *stress* nos supervisores/orientadores do estágio, seus sintomas,

estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social. Já o Estudo 2, direcionado aos estagiários, pretende realizar um levantamento das principais fontes de *stress* no decorrer do estágio da prática pedagógica, os sintomas sentidos, as estratégias de *coping* escolhidas e a satisfação com o suporte social dos estagiários.

## **2. Problema e Objectivo da Investigação**

Preocupados com esta problemática tão atual e alarmante, a presente investigação focaliza na análise da seguinte problemática:

Como estagiários e docentes, supervisores e orientadores, Portugueses e Brasileiros, percebem o período de estágio da prática pedagógica, relativamente aos fatores indutores de *stress*, as suas sintomatologias, as estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social?

A fim de encontrarmos respostas a nossa questão, nos propusemos, mesmo que limitados pelas dificuldades temporais, económicas e de condições demográficas, a investigar numa ampla amostra de estagiários e supervisores/orientadores da prática pedagógica de Instituições do Ensino Superior do centro de Portugal e do Brasil:

- Identificar os principais fatores desencadeadores de *stress* no decorrer do período de estágio na formação inicial de professores, os sintomas do *stress*, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social em supervisores, orientadores e estagiários de Portugal e Brasil.
- Conhecer as características pessoais e profissionais ligadas ao estágio pedagógico do supervisor, do orientador e do estagiário português e brasileiro e em que medida estes se relacionam com os fatores de *stress*, os sintomas, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social.
- Analisar a relação entre o grau de satisfação com o estágio, os fatores de *stress*, os sintomas, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social em supervisores, orientadores e estagiários de Portugal e Brasil.

### 3. Pressupostos e Hipóteses de Investigação

Tendo já realizado a exposição do problema e dos objetivos gerais que norteiam esta investigação, nos debruçaremos a seguir na apresentação dos nossos pressupostos gerais e das hipóteses que demarcaram o nosso percurso ao longo deste trabalho.

Como pressupostos gerais, podemos inquirir que:

1. O estágio pedagógico é uma fonte indutora de *stress* nos superviões e nos estagiários.
2. O *stress* sentido no decorrer do período de estágio pedagógico desencadeia no organismo sintomas/respostas diferentes quer nos supervisores, orientadores e estagiários de Portugal e Brasil.
3. O *stress* sentido tanto pelos supervisores, os orientadores e os estagiários, provenientes da complexidade do estágio pedagógico exige o desenvolvimento de estratégias de *coping* diferentes entre os países.
4. A satisfação com o suporte social ajuda a minimizar os efeitos do *stress* no indivíduo melhorando a sua satisfação com o estágio.

Portanto, nossas hipóteses são:

1. Existe diferença significativa entre o supervisor e o orientador de estágio a nível dos fatores de *stress*, as estratégias de *coping*, a satisfação com o suporte social entre os países.
2. Existe diferença significativa entre os estagiários de Portugal e Brasil relativamente aos fatores de *stress*, as estratégias de *coping*, a satisfação com o suporte social.
3. O género, a idade, o estado civil, ter ou não filhos, são variáveis que influenciam os fatores de *stress*, os sintomas, das estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social.
4. Existe diferença significativa entre o supervisor e orientador de estágio com relação a percepção do *stress* dos estagiários.

5. A percepção do supervisor e do orientador do estágio sobre o seu nível de *stress* apresenta uma relação direta com o nível de *stress* percebido nos estagiários no decorrer da prática pedagógica.
6. Há diferenças significativas entre os países no que diz respeito aos alunos estagiários trabalhadores/estudantes e os seus colegas estudantes a tempo inteiro, no que diz respeito ao *stress* e ao estado geral de saúde percebido.
7. A satisfação sentida com o estágio apresenta uma relação direta entre os níveis de *stress*, os sintomas, as estratégias de coping e a satisfação com o suporte social.
8. Existe uma relação direta entre o conhecimento das técnicas de controlo do *stress* com o nível de *stress* sentido frente à orientação do estágio.
9. Existe uma relação direta entre o *stress* percebido e a avaliação do estado geral de saúde.
10. Há uma relação entre os fatores de *stress*, os sintomas sentidos, as estratégias de *coping* utilizadas e a satisfação com o suporte social.

## **11. Amostra Geral**

A presente investigação teve como universo oito Instituições de Ensino Superior (4 de Portugal e 4 do Brasil) de onde emergiram uma amostra total de 1.194 indivíduos. Para se chegar a tal número foram realizadas 1.850 cópias. Em busca de uma amostra significativa muitos destes questionários foram aplicados em sala o que diminuiu a nossa perda. Ainda assim ela se fez evidente em um percentual de 35,45%.

No primeiro estudo, de índole qualitativa, contamos com o uma amostra de 24 docentes (12 de Portugal e 12 do Brasil). Para o segundo estudo, obtivemos uma amostra de 204 docentes (103 de Portugal e 101 no Brasil) no exercício da supervisão pedagógica e no terceiro estudo com 966 estagiários (476 Portugal e 490 Brasil).

## **12. Instrumentos de Pesquisa**

Sendo esta investigação baseada em concepções e representações dos sujeitos, e tendo recorrido a uma área dispersa de aplicação, sobretudo no estudo principal (Estudo 1 e 2), justifica-se o uso do inquérito por questionário enquanto técnica de recolha de dados, uma vez que permite o acesso do investigador a essas percepções e representações,

podendo assim atingir um elevado número de sujeitos, “mesmo que estes estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, uma vez que o questionário pode ser enviado pelo correio” (Gil, 1995, p. 125).

Também Quivy e Campenhoudt (1998) admitem a utilização deste método nos “casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas” (p.189), processo que se revela de fácil aplicação e que permite obter grande quantidade de informação.

Tal como afirma Gil, um questionário pode ser definido “como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1995, p. 124).

Assim, os referidos estudos serão do tipo transversal de cariz comparativo entre Portugal e Brasil, com a aplicação de questionários com escalas de tipo Likert. Tendo em conta a especificidade do estudo e a sua adequação à população alvo, revela-se, pois, mais apropriada uma metodologia quantitativa, que permite a análise estatística dos dados. Para a realização de cada um dos estudos foi elencado um protocolo específico de instrumentos, os quais optamos por apresentar junto a cada estudo.

### **13. Procedimentos Geral**

Tendo em conta a especificidade dos procedimentos realizados para a obtenção dos estudos Preliminar e Principal, fez-se opção por apresentar separadamente os procedimentos obtidos em cada um destes estudos. Porém, para ajudar na compreensão deste estudo geral apresentaremos o desenho da nossa pesquisa.

### **14. Análise dos Dados**

A apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir da análise da programa SPSS (Spss Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0, será feita de forma comparativa entre os dados dos países envolvidos, bem como as diversas variáveis coletadas nos instrumentos.

ESTUDO  
PRELIMINAR



## **Estudo preliminar qualitativo para a construção do instrumento de identificação das fontes indutoras de *stress* em supervisores e orientadores de estágio pedagógico**

### **1. Metodologia**

Tanto a carreira docente como a função de supervisor e orientador de estágio, são complexas e multifacetadas, necessitando de compreensão e interpretação de suas problemáticas.

A carência de instrumentos que permitissem detectar os fatores desencadeadores de *stress* no período de estágio em supervisores e orientadores de estágio da prática pedagógica, suscitou a necessidade de elaborar um questionário, cujo interesse seria perceber o modo como os diversos atores dão sentido e vivenciam os acontecimentos, bem como quais são mais *stressantes*.

Neste sentido, a questão de investigação que norteia este estudo incide sobre “*Quais os factores de stress são sentidos no docente em contexto da supervisão (supervisor e orientador) de estágio da prática pedagógica, relativamente ao papel da Universidade, da Escola Campo, dos Estagiários?*”

Para responder a esta questão recorreremos a um estudo de natureza exploratória e comparativa, o qual pudesse nos permitir encontrar pontos comuns entre os supervisores e orientadores de Portugal e do Brasil, e assim pudéssemos conhecer melhor as problemáticas desta função docente.

Com base em uma metodologia de índole qualitativa, que permitisse uma melhor compreensão das problemáticas em estudo, recorreremos à elaboração de uma entrevista semi-estruturada, as quais foram realizadas entre os meses de Janeiro e Fevereiro de 2008 em Supervisores e Orientadores de Estágio da Prática Pedagógica em Portugal e no Brasil.

#### **1.1 Objetivos**

O objetivo geral deste estudo qualitativo e exploratório, o qual denominamos de Estudo Preliminar, foi construir um instrumento que permitisse detectar as principais fontes indutoras de *stress* decorrentes da supervisão e da orientação do estágio. Para tal, foi necessário como objetivo específico verificar quais as principais fontes de *stress* são comuns aos supervisores e orientadores de estágio da prática pedagógica.

Uma vez que a pesquisa tem um cariz comparativo, foi realizado o referente estudo piloto tanto no Brasil como em Portugal.

## **1.2 Amostra**

Este estudo teve como base inferencial uma amostra de 24 orientadores de estágio na formação inicial de professores, sendo 12 de Portugal e 12 do Brasil divididos de forma homogénea entre supervisores do ensino superior 6 e professores orientadores do ensino regular, 6 de cada país. Do total, 3 eram do sexo masculino e 21 do sexo feminino.

A idade foi compreendida entre os 32 e os 60 anos em Portugal, tendo em média os supervisores mais idade, 53,8 anos do que os orientadores 40,5 anos, enquanto que no Brasil as idades variaram entre os 32 e os 55 anos, sendo a média em ambos os orientadores de 43,5 anos de idade. Quanto ao estado civil, a amostra de Portugueses apresentou percentual superior de divórcio/separação, 3 sobretudo entre os supervisores.

Relativamente à formação académica, a amostra total do Brasil foi composta por 7 especialistas e 5 Mestres, enquanto em Portugal encontramos 6 Doutores, sendo todos supervisores, 5 especialistas e 1 Mestre. Em Portugal, todos os entrevistados mantinham vínculos efectivos com a Instituição em que trabalham, não acumulando funções em outra Instituição de Ensino. No entanto, no Brasil, apesar da maioria estar efectiva em um dos empregos, cerca de 7 trabalham em dois estabelecimentos de ensino.

Quanto ao tempo de trabalho como docente, a média em Portugal foi de 33 anos entre os supervisores e 17,8 anos para os orientadores. No Brasil, os supervisores têm em média 23 anos de função docente e os professores orientadores 22,6 anos. Relativamente ao exercício da função de supervisores ou orientadores de estágio, em Portugal a média foi de 13,5 anos como supervisores e 5,6 anos como orientadores. No Brasil, os supervisores pesquisados exercem esta função em média à cerca de 10 anos e os orientadores em média cerca de 4 anos.

No que consiste às horas semanais de supervisão e orientação, em Portugal em média os supervisores possuem 6 horas para exercer suas funções junto aos estagiários, enquanto os orientadores 10,8 horas. No Brasil, a média entre os supervisores foi de 12,2 horas semanais e os orientadores 13,3 horas.

Quando questionados sobre a participação na elaboração do regulamento de estágio, dos 6 sujeitos em Portugal, 4 supervisores e 1 orientador afirmam ter participado, enquanto no Brasil os 6 supervisores confirmam esta participação. Relativamente à formação específica para a supervisão ou orientação de estágio, em Portugal, do total da amostra, somente 2 supervisores receberam formação enquanto que no Brasil, do total, 4 supervisores possuem formação específica.

Finalmente, quando solicitados a avaliar o período de estágio relativamente ao seu grau de *stress*, 4 supervisores portugueses na sua maioria, definem-no como “Relativamente *Stressante*” e 2 “Pouco *Stressante*”. Os orientadores portugueses apresentaram percentagens equilibradas na medida em que 2 afirmaram ser “Muito *Stressante*”, 2 “Relativamente *stressante*” e 2 “Pouco *Stressante*”. No Brasil, o índice foi superior em ambos os casos, onde 3 dos supervisores definiram o período de estágio como “Muito *Stressante*”, 1 como “Relativamente *Stressante*” e 2 como “Pouco *Stressante*”.

### **1.3 Instrumento**

A decisão pela entrevista semi-estruturada como instrumento de pesquisa, partiu da necessidade de perceber de forma abrangente se existem ou não problemas e dificuldades comuns aos supervisores e orientadores de estágio destas duas realidades distintas, para que a partir deste levantamento chegássemos aos itens mais citados, os quais fariam parte do instrumento de pesquisa.

A referida entrevista (Anexo 1) conta com uma estrutura que contempla duas partes: uma de caracterização sócio-demográfica com as seguintes questões fechadas: idade, sexo, estado civil, formação académica e de pós-graduação, instituições em que trabalha, vínculo profissional, tempo de docência e de orientação do estágio, curso e grau de ensino para o qual orienta estágio, horas semanais de orientação, participação ou não na elaboração do regulamento de estágio, se possui ou não formação específica para supervisionar ou orientar estágio e finalmente qual a intensidade de *stress* sentida no decorrer do período supervisivo.

A segunda parte é composta por 4 perguntas abertas, que questionam sobre as principais barreiras e dificuldades encontradas enquanto supervisor ou orientador sendo a primeira direccionada à Instituição de Ensino Superior, a segunda sobre a escola-campo onde o estágio se realiza, a terceira incide sobre o estagiário e a quarta e última sobre os

fatores pessoais que provocam *stress* e ansiedade no decorrer do desempenho das funções de orientação de estágio.

#### **1.4 Procedimentos**

A entrevista foi realizada pessoalmente no caso de Portugal e via vídeo-conferência com professores do Brasil, que se disponibilizaram a participar, após contatos estabelecido via e-mail.

Delimitamos como campo de investigação 4 Instituições de Ensino Superior (2 em Portugal e 2 no Brasil, entre públicas e privadas) e 6 escolas da Rede Básica ou Fundamental de Ensino (3 de Portugal e 3 do Brasil, sendo 2 públicas e 1 particular em cada país). A localização das universidades e escolas envolvidas se limitou às cidades de Coimbra e Aveiro em Portugal e Goiânia no Brasil, ambas na região Central dos Países envolvidos.

#### **1.5 Análise dos Dados**

O tratamento dos dados foi feito tendo por base a *análise de conteúdo* proposta por Bardin (2000), a qual trata-se de um conjunto de técnicas que visam principalmente ultrapassar a incerteza, ou seja, investigar se a leitura que realizamos de uma mensagem é idêntica às das demais pessoas (se é generalizável).

Esta técnica também permite buscar o enriquecimento da leitura, aumentando sua produtividade e pertinência, além de possuir funções definidas: a primeira é “heurística”, ou seja, o enriquecimento da tentativa exploratória aumenta a probabilidade à descoberta Bardin (2000, p. 30). Também possui a função de “administração de prova”, na qual hipóteses servem de diretrizes que podem ser confirmadas ou não a partir da análise sistemática. Esta é a *Análise de Conteúdo* “para servir de prova”. Durante a análise dos dados, foi dada atenção para ambas as funções, buscando comprovar algumas afirmações, mas nunca ignorando novas descobertas.

A partir da *Análise de Conteúdo* de um texto, de uma conversa ou um documento, podemos recolher “indicadores” quantitativos ou qualitativos que nos possibilitem realizar “inferências de conhecimentos”, ou “deduções lógicas” que, além de mostrar-nos quais as condições de produção (de quem fala e de onde fala), podem também responder a questões de causa e efeito desses enunciados: “o que é que conduziu a um determinado enunciado?”

“quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar?”  
(Bardin, 2000, p. 39)

Durante a primeira fase também ocorre a elaboração de hipóteses, que são afirmações provisórias que desejamos verificar mediante análise e os objetivos, que correspondem à finalidade da análise, ou seja, qual a questão que a análise do conteúdo pretende responder.

Após o pesquisador formular *hipóteses* baseadas na *leitura flutuante* que realizou dos documentos, é comum que ocorram as manifestações dos *índices e indicadores* (quantitativos e qualitativos). Durante a análise do questionário sobre as concepções alternativas foram utilizados *indicadores* quantitativos. Para Bardin, o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, [...] as reuniões de grupos, [...] podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base. (Bardin, 2000, p. 106)

Após a primeira fase da análise, quando ocorre a escolha dos documentos e a sua leitura flutuante, bem como a formulação de *hipóteses, índices e indicadores*, pode ocorrer a etapa de categorização das componentes das mensagens analisadas. A autora afirma que “este processo não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo, mas deixa claro que a “maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização”. Para esta pesquisa, foram elaboradas categorias para melhor organizar as informações, contribuindo, dessa forma, para a realização das *inferências*. (Bardin, 2000, p. 117)

Segundo Bardin, a *categorização* pode ser definida como (...) uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da Análise de Conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (Bardin, 2000, p. 117)

A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos, os quais prevêm a categorização e tabulação das

respostas das questões abertas. Sendo assim, optamos por uma metodologia de análise de textos que parte de uma perspectiva quantitativa, analisando numericamente a frequência de ocorrência de determinados termos, construções e referências em um dado texto.

## **2. Apresentação dos Resultados e Discussão**

Por uma questão de organização dos temas extraídos da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, optamos por apresentar as respostas por categorias, indicando também a percentagem de vezes em que a mesma problemática foi citada pelos entrevistados de Portugal e do Brasil. Optamos por não apresentar os resultados dos orientadores em valores percentuais, uma vez que os dados não apresentaram diferenças significativas com relação aos dos supervisores. Por isso, indicaremos as categorias e resposta dos supervisores, seguido da respectiva discussão dos resultados, onde abordaremos os resultados dos orientadores em género de análise qualitativa.

As 3 primeiras questões abertas da entrevista, permitiram criar 4 categorias que têm em conta as principais etapas do estágio: a estrutura e organização do estágio (C1), o acompanhamento e orientação (C2), o controle e avaliação (C3), o desempenho do estagiário (C4). No entanto, convém ressaltar que a subtilidade destas etapas constituiu um elemento difícil na categorização dos fatores apresentados pelos entrevistados.

A última questão abrangeu os aspectos pessoais que desencadeiam *stress* e ansiedade neste período.

Relativamente à categoria C1 “Estrutura e Organização do estágio”, verificamos que as maiores problemáticas apontadas decorreram da amostra de supervisores do Brasil, por isso apresentaremos nesta categoria os dados dos profissionais brasileiros, evidenciando os dados de Portugal somente quando estes fizerem-se mais relevantes. Assim, verificamos que dentre as maiores problemáticas apontadas por 4 dos supervisores do Brasil são: o excesso de documentação para preencher, o elevado número de estagiários por orientador que chega a ser apontado por 5 destes, o descompromisso da instituição de Ensino Superior quanto à selecção das escolas onde o estágio se realizará. É indicado por 4 da amostra de supervisores, a falta de ajudas de custo suficientes e seguros inerentes às deslocações de acompanhamento do estágio, é apontado por 5 uma carga horária insuficiente para a supervisão, que em ambos os países 3 supervisores apresentaram queixas. A dificuldade encontrada pelos supervisores em conciliar os horários da docência

na Instituição de Ensino Superior com as aulas dos estagiários na escola-campo, o que possibilita uma avaliação justa e supervisionada do desempenho do aluno, foi para 6 dos supervisores de Portugal e 3 para os do Brasil, a maior fonte de *stress* e problemas no decorrer do período supervisivo.

**Tabela 1. Estrutura e organização do estágio**

Categorias	Países			
	Portugal		Brasil	
C1 “Estrutura e Organização do estágio”	Supervisor	Orientador	Supervisor	Orientador
Excesso de documentação para preencher	-	-	4	-
O elevado número de estagiários por orientador	-	-	-	5
O descompromisso da instituição de Ensino Superior	-	-	4	-
A falta de ajudas de custo e seguros suficientes	-	-	5	-
Carga horária insuficiente para a supervisão	3	-	3	-
Dificuldade em conciliar os horários da docência	6	-	3	-

Na categoria C2, “Estrutura e Organização do Estágio”, 5 dos supervisores do Brasil apresentaram as “Diversificadas propostas pedagógicas das escolas-campo” como factor de *stress*. Os “Poucos encontros ou reuniões entre supervisor e orientadores da escola-campo para esclarecer sobre as características e regras do estágio” foi no Brasil apontado por 8 dos orientadores entrevistados e por 6 em Portugal. Também em Portugal a “Distância onde o estágio se realiza, o que dificulta a supervisão e avaliação dos estagiários” e as “Práticas pedagógicas diferentes da estudada no Ensino Superior” constituiu para 8 dos entrevistados um problema, sendo no Brasil mencionado por 3 dos supervisores. Já em Portugal 2 apontam como problema a “Falta de espaço físico próprio para a realização do estágio (laboratório ou escola-modelo)” enquanto no Brasil são 6; A “Falta de interacção entre os diferentes orientadores, constituiu em Portugal (4) dos problemas supervisivos e no Brasil (6) A “Falta de rigor no acompanhamento do estágio” por parte do orientador” e “A sensação de incómodo provocada pela presença do estagiário” também foi queixa da metade dos entrevistados do Brasil, tendo sido citado por

2 supervisores portugueses. O mais baixo índice em ambos os países, mas que não deixou de ser citado, foi a “Difícil relação interpessoal entre os intervenientes, representado por 2 supervisores de Portugal e 1 entre os do Brasil.

**Tabela 2. Acompanhamento e orientação do estagiário**

Categorias	Países			
	Portugal		Brasil	
C2, “Acompanhamento e Orientação do Estagiário”	Supervisor	Orientador	Supervisor	Orientador
Diversificadas propostas pedagógicas das escolas-campo” como factor de <i>stress</i>	-	-	5	-
Poucos encontros ou reuniões entre supervisor e orientadores	-	6	-	8
Distância onde o estágio se realiza, o que dificulta a supervisão e avaliação dos estagiários	5	-	3	-
Práticas pedagógicas diferentes da estudada no Ensino Superior	5	-	3	-
Falta de espaço físico próprio para a realização do estágio (laboratório ou escola-modelo)	2	-	6	-
Falta de interacção entre os diferentes orientadores	-	4	-	6
Falta de rigor no acompanhamento do estágio” por parte do orientador	2	-	6	-
A sensação de incómodo provocada pela presença do estagiário	2	-	6	-
Difícil relação interpessoal entre os intervenientes	2	-	1	-

Na categoria C3 “Avaliação do Estágio”, podemos observar que para os supervisores, os “relatórios pouco científicos” e as “as dificuldade em avaliar o estagiário em uma prática pouco observada” são tanto em Portugal como no Brasil um dos maiores problemas acarretando reclamações de 10 supervisores. O item “Definição pouco clara dos critérios de avaliação do estágio” surge como problema no período avaliativo do estágio, representado por 5 dos supervisores portugueses e 3 nos profissionais do Brasil. Outro item



que obteve a mesma frequência de reclamação em ambos os países foi a “Definição pouco clara dos papéis dos diferentes orientadores”, apontado por 3 destes em ambos os países.

**Tabela 3. Avaliação do estágio**

Categorias	Países			
	Portugal		Brasil	
C3 “Avaliação do Estágio”	Supervisor	Orientador	Supervisor	Orientador
Relatórios pouco científicos	4	-	7	-
As dificuldade em avaliar o estagiário em uma prática pouco observada	4	-	7	-
Definição pouco clara dos critérios de avaliação do estágio	5	-	3	-
Definição pouco clara dos papéis dos diferentes orientadores	-	3	-	3

A categoria C4, que faz referência ao “Desempenho do Estagiário”, é a que abrange um maior número de problemáticas. Em ambos os países pesquisados alguns itens foram citados com a mesma frequência, como foi o caso dos itens: a “Pouca leitura das obras indicadas”, com reclamação de 3 supervisores, a “Falta de compromisso, interesse e motivação dos estagiários” com queixas de 5 destes, a “Dificuldade em receber críticas/orientações” sendo apontado por 2 e a “Dificuldade em elaborar o relatório de estágio ou a monografia” que foi para 3 dos supervisores inquiridos uma das maiores fontes de *stress* no decorrer do período supervisivo. Alguns itens foram mais vezes citados entre os supervisores de Portugal tais como: A “Insegurança e pouca criatividade na planificação das aulas”, sendo 3 contra 1 do Brasil; A “Dificuldade em mudar de postura”, obteve 3, enquanto no Brasil as queixas foram apresentadas por 2 dos supervisores e a “Imaturidade dos estagiários” que foi apontada por 2 dos supervisores portugueses.

No Brasil a maior incidência recaiu sobre a dificuldade na “Fundamentação teórica e científica” representando a queixa de 8 dos entrevistados, sendo que em Portugal esta quantidade baixa para 6, continuando no entanto a ser elevada; A “Dificuldade em planificar as aulas” foi para 2 dos inquiridos um dos problemas dos estagiários no Brasil,

sendo-o para 1 dos supervisores portugueses; A “Dificuldade em colocar a teoria em prática” e a “Dificuldade em colocar a teoria em prática” foram para 4 dos supervisores do Brasil uma das barreiras encontradas, baixando em Portugal para 2 dos supervisores entrevistados. A “Dificuldade no cumprimento dos prazos e objetivos do estágio” foi para 3 dos supervisores do Brasil uma das fontes de *stress*, sendo para 2 dos inquiridos em Portugal.

**Tabela 4. Desempenho do Estagiário**

Categorias	Países			
	Portugal		Brasil	
C4 “Desempenho do Estagiário”	Supervisor	Orientador	Supervisor	Orientador
Pouca leitura das obras indicadas	3	-	3	-
Falta de compromisso, interesse e motivação dos estagiários	5	-	5	-
Dificuldade em receber críticas/orientações	2	-	2	-
Dificuldade em elaborar o relatório de estágio ou a monografia	3	-	3	-
Insegurança e pouca criatividade na planificação das aulas	3	-	1	-
Dificuldade em mudar de postura	3	-	2	-
Imaturidade dos estagiários	2	-	-	-
Fundamentação teórica e científica	6	-	8	-
Dificuldade em planificar as aulas	1	-	2	-
Dificuldade em colocar a teoria em prática	2	-	4	-
Dificuldade no cumprimento dos prazos e objetivos do estágio	2	-	3	-

Quando sobre os problemas que mais desencadeavam *stress* pessoal, os supervisores do Brasil deixam claro que o elevado número de alunos por supervisor (por vezes até 50 estagiários), uma carga horária insuficiente, o excesso de burocracia e de relatórios ou monografias para corrigir num curto espaço de tempo, a dificuldade de conciliar os horários dos estagiários com o do estágio, o pouco compromisso da IES

quanto a escolha da escola-campo, a falta de um laboratório ou escola modelo, que permita colocar a teoria em prática sem a influência das diferentes práticas pedagógicas adoptadas pelas escolas, aliados ao descompromisso dos estagiários e falta de rigor científico dos relatórios, o pouco rigor por parte das escolas quanto ao acompanhamento e orientação do estagiário, fazem deste período importante da formação de professores, um dos períodos mais stressantes.

Estabelecendo uma análise comparativa dos dados obtidos, verificamos que para os orientadores do Brasil e de Portugal as problemáticas não são muito diferentes, uma vez que estes alegam ser pessoalmente *stressante* ter poucas condições físicas (laboratórios para aulas práticas, materiais pedagógicos e biblioteca específica) para atender as necessidades próprias de formação do estagiário e ainda ter pouca formação específica para orientar e ainda não receber por parte da IES orientação detalhada e uma definição clara dos critérios de avaliação.

Outros fatores apontados como desencadeadores de ansiedade, são o excesso de documentos para preencher, a insegurança dos estagiários que se revela na pouca capacidade de manter a disciplina e domínio dos conteúdos em contexto de sala de aula, assim como a dificuldade em atingir os objetivos propostos na planificação e os do próprio estágio. Estes fatores somados à rotina complexa da escola, repletas de reuniões, planificações, avaliações, *projetos*, entre outras actividades e a não formação específica para orientar estágio, que no caso do nosso estudo concluiu que (12, sendo 6 brasileiros e 6 portugueses) 100% do total da nossa amostra de orientadores de ambos os países, não receberam formação específica para orientar o estágio, fazem crescer a probabilidade de aumentar o desgaste físico e psicológico do professor.

### **3. Conclusão do Estudo Preliminar**

Em género de síntese dos dados qualitativos *coletados*, podemos inferir que as maiores queixas dos supervisores portugueses recaem principalmente sobre a carga horária insuficiente, que ronda as 6 horas semanais e a distância que têm que percorrer até a escola-campo para observar a prática do estagiário, uma vez que para atender a demanda e a localização dos alunos, muitos supervisores percorrem mais de 100 km por semana, o que acarreta dificuldade em conciliar seu tempo como docente na IES e a prática dos alunos em estágio.

É importante acrescentar que em Portugal, no período em que se realizou a pesquisa, o estágio é uma disciplina em regime anual, o que significa que durante um ano lectivo o aluno permanece na escola-campo, indo a IES para os seminários, que são reuniões onde o supervisor auxilia o estagiário na planificação e organização das aulas que decorreram durante a semana. O contato do estagiário com a escola é diário e a maior responsabilidade recai sobre o orientador que o acompanha.

No Brasil esta realidade é diferente, uma vez que o curso para a formação de Professores, denominado Pedagogia, possui cadeiras semestrais, sendo que cada estágio insere em uma das áreas de formação, educação infantil, ensino básico ou fundamental e educação de jovens e adultos, o que obriga a cada semestre uma renovação dos objetivos do estágio, uma mudança de escola e uma nova adaptação ao contexto educativo e aos orientadores.

Outro dado importante observado, é que nas IES pesquisadas em Portugal existe um departamento específico que centra toda a parte burocrática do estágio, desde a recepção dos futuros estagiários, a escolha dos professores que se candidatam para serem orientadores, a calendarização, a selecção das escolas, o envio do regulamento de estágio, entre outras exigências. Todo este trabalho burocrático, que no caso das IES pesquisadas no Brasil recaem sobre o estagiário e o supervisor, faz com que o estágio no Brasil seja menos producente, ainda mais quando observamos que sendo uma disciplina semestral, a mesma burocracia de escolher escola, assinar documentos, iniciar o estágio e fazer relatório final se faz a cada novo semestre, aumentando o desgaste de todos os intervenientes. Naturalmente que para a escola campo, o facto de receber a cada novo semestre um grupo de estagiários para orientar, traz complicações internas, que se somam as já existentes no quotidiano da escola.

Ambas as realidades envolvidos nesta pesquisa, possuem pontos discrepantes que em muito podem contribuir para a reflexão de um modelo ideal de supervisão e orientação do estágio na prática do professor. Porém uma questão urge em destacar: nossos professores precisam de ajuda...

Algumas falas dos orientadores e supervisores pesquisados em ambos os países reflectem a profundidade da angústia que muitos sentem ao longo do processo supervisivo. Quando questionado sobre o que lhes causavam maior *stress* e ansiedade pessoal enquanto

orientador de estágio, para além de todas as situações acima citadas, ouvimos as seguintes queixas de alguns orientadores e supervisores, tais sujeitos foram representados por siglas para auxiliar a identificação dos mesmos, sendo OB – Orientador do Brasil, SB – Supervisor do Brasil, OP – Orientador de Portugal e SP – Supervisor de Portugal, já o número vem para caracterizar cada entrevistado:

OB3 - “Ter que incentivar os estagiários a perseverar numa profissão pouco valorizada”;

OB2 - “Ter que cobrar dos estagiários uma postura que muitas vezes tive dificuldade em exercê-la.”;

OB5 - “Sugerir aos estagiários novas estratégias que venham atender o novo perfil de aluno, o qual eu também não estou preparado para lidar”;

OP4 - “Sentir que em meio a tanto esforço ainda não sou valorizada”;

OS1 - “A obrigação de manter-me em um trabalho em que eu mesma sei que é pouco produtivo”;

OS2 - “Ter que motivar o estagiário a gostar de uma profissão que eu mesma tenho deixado de gostar”.

Diante destes dados e frases tão reveladoras da atual situação em que se encontra o professorado, verificou-se que, independente do continente, do desenvolvimento do país ou da cidade, as queixas e a dura realidade do professor são reveladoras de que esta é uma profissão que merece cuidado e pesquisa aprofundada que projecte e aponte saídas para a educação. O estágio é um dos primeiros contatos do futuro professor com seu espaço real de trabalho e precisa urgentemente ser revisto e repensado por todos o que nele participam. Neste sentido, avançamos para a elaboração do instrumento que permitirá nos ajudar na busca por estes dados sobre a realidade do professor em contexto de supervisão de estágio.

Da análise das informações coletada junto aos docentes, os dados foram analisados em categorias com um painel de 3 juízes, especialistas, os quais entre eles tiveram um nível de concordância de 90% a semelhança de Krippendorff (1980).

Da análise das informações coletada junto aos docentes foi elaborado o “Questionário Avaliação do *stress* do professor/orientador de estágio pedagógico

(ASPOEP)”com 41 itens ao qual juntamos uma escala de *Likert* de 5 pontos. Esta versão foi analisada e discutida tendo em conta o método de reflexão falada junto a novos professores, a fim de aperfeiçoar o conteúdo, a forma, a clareza, a compreensibilidade e adequação aos objetivos (Almeida e Freire, 2000). No final deste processo, o questionário ficou com 35 itens, tendo sido excluídas duas questões e 4 reestruturadas e incorporados em outras questões.

A realização do estudo psicométrico deste instrumento foi realizado tendo como base a amostra de docentes (supervisores e orientadores de estágio) de Portugal e Brasil coletadas para o estudo I, do estudo principal, pelo que optamos por apresentar os resultados da depuração e fidelidade deste instrumento junto aos instrumentos do respectivo estudo.

ESTUDO I

## **Fatores e sintomas de *stress*, estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social em Supervisor e Orientador da Prática Pedagógica de Portugal e do Brasil.**

### **1. Metodologia**

Tendo em conta toda a preocupação anteriormente discutida sobre a complexidade da profissão docente e as exigências específicas do estágio na prática pedagógica, nos propusemos neste estudo a apresentar os resultados coletados junto a supervisores e orientadores de estágio pedagógico de Portugal e Brasil. Pretendemos assim responder aos objetivos gerais descritos anteriormente na apresentação geral dos estudos, bem como verificar e responder a questão de investigação construídas para esta pesquisa. Assim, como objetivos específicos para este estudo pretendemos:

- Apresentar as características principais que compõe o instrumento de Avaliação do *Stress* em Professores/Orientadores de estágio (ASPOEP) que compõe os fatores de *stress* em supervisores e orientadores.
- Conhecer as características pessoais e profissionais dos supervisores e orientadores de estágio de Portugal e do Brasil, tendo em conta o seu grau de satisfação, os níveis de *stress* percebido ao longo da prática pedagógica e em que medida estes se relacionam.
- Verificar em que medida as variáveis sócio-demográficas (idade, sexo, género,...) e as variáveis ligadas ao processo de supervisão do estágio pedagógico influenciam fatores de *stress*, os sintomas, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social dos estagiários de Portugal e Brasil.

### **1.2 Amostra e sua caracterização**

Tendo em conta os diversos dados pessoais, académicos e profissionais que compõe nossa primeira parte do protocolo de questionários, optamos por apresentar a amostra contendo os itens pessoais (idade, género, estado civil, filhos) e a caracterização contendo as características académico-profissionais (formação académica, Instituição, tempo de



docência,...), bem como os dados relativos à função de supervisor ou orientador de estágio, separando assim esta parte em 3 secções.

Este estudo teve como base inferencial uma amostra total de 204 docentes, 103 portugueses e 101 brasileiros, em exercício na função supervisiva de estágio na formação inicial de professores. As idades variaram dos 24 aos 62 anos nos dois países, sendo a média mais elevada em Portugal com 42,53 anos e Brasil com 40,62 anos. A média geral é de 41,59 anos de idade com o desvio padrão de 9,766 (*cf.* Quadro 2).

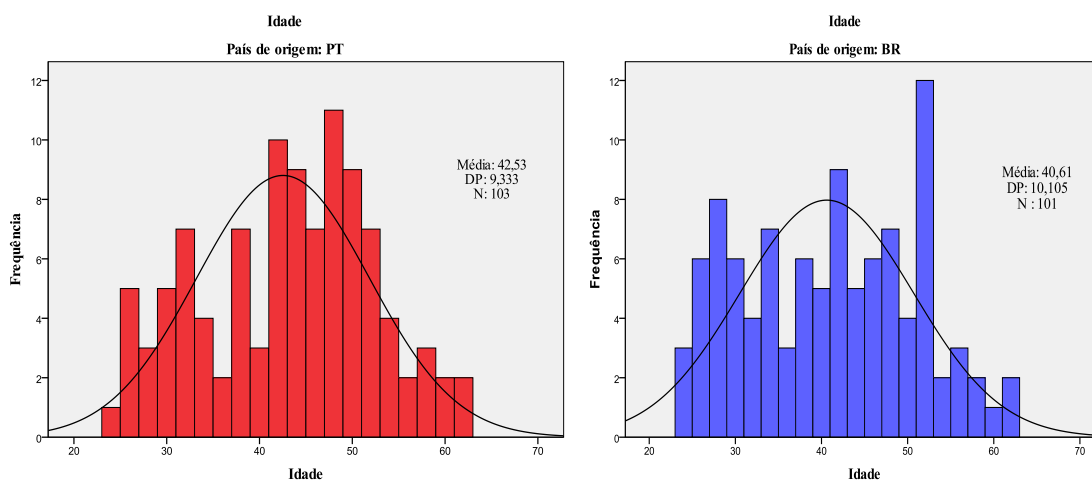
**Quadro 2. Estatísticas da variável Idade (em anos) dos supervisores por país (Portugal e Brasil)**

	Média	DP	Med.
<b>Portugal</b>	<b>42,53</b>	9,33	44,00
<b>Brasil</b>	40,61	<b>10,11</b>	41,00
<b>Total</b>	<b>41,58</b>	<b>9,74</b>	<b>42,00</b>

Legenda: DP: Desvio Padrão; Med: Mediana.

Sendo o histograma um gráfico realizado para representação de distribuições de frequência tendo em conta variáveis contínuas, seu maior objetivo é facilitar a visualização do formato da distribuição da amostra. A fim de perceber a dispersão da nossa amostra por idade foi construído um Histograma por país, o qual apresentamos a baixo (Figura 16).

**Figura 16. Histogramas da distribuição de idade por país (Portugal e Brasil) com a curva de Gauss sobreposta**



Podemos assim perceber evidente nos gráficos, que a distribuição, curva de Gauss, se apresenta de forma contínua tanto em Portugal (Skewness = - ,160 e Kurtosis = - ,714) como no Brasil (Skewness = ,057 e Kurtosis = - 1,031). Em Portugal, observamos uma maior prevalência para idades menores que 50 anos. No Brasil apesar de observarmos uma frequência elevada nos 52 anos de idade, verificamos que as frequências estão distribuídas de forma mais homogénea.

Relativamente aos itens da nossa caracterização sócio-demográfica apresentados na Tabela 5, podemos perceber que, quanto ao género, em Portugal temos 78 (75,7%) mulheres e 25 (24,3%) homens, enquanto no Brasil 81 (80,2%) são mulheres e 20 (19,8%) são homens. Na variável estado civil encontramos em Portugal 16 (15,5%) solteiros, 72 (69,9%) casados ou com união de facto e 15 (14,6%) divorciados. No Brasil os dados revelam 32 (31,7%) solteiros, 46 (45,5%) casados ou com união de facto e 23 (22,8%) divorciados. Não foi verificado viúvos em nosso grupo amostral. Quanto aos filhos, observamos que em Portugal a maioria (68,0%) possui filhos, sendo que destes 85,9% possuem até 2 filhos e 14,1% com mais de dois filhos. Já no Brasil 40,6% são pais, sendo 65,0% com até 2 filhos e 35,0% com mais de 2 filhos.

**Tabela 5. Distribuição das características sócio-demográficas**

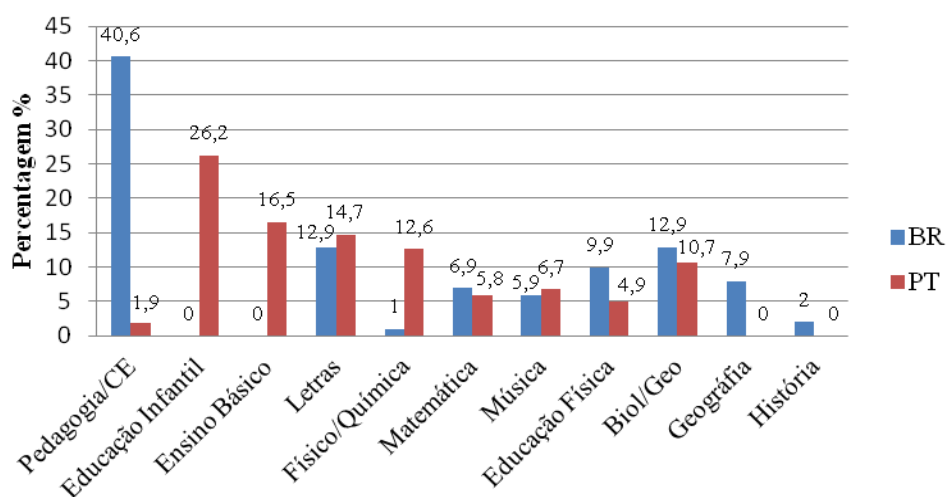
Variáveis	Países		Total*
	Portugal (n=103)	Brasil (n=101)	
<b>Género:</b>			
Feminino	<b>78 (75,7%)</b>	<b>81 (80,2%)</b>	159 (77,94%)
Masculino	25 (24,3%)	20 (19,8%)	45 (22,06%)
<b>Estado Civil:</b>			
Solteiro	16 (15,5%)	32 (31,7%)	48 (23,53%)
Casado/União de Facto	<b>72 (69,9%)</b>	<b>46 (45,5%)</b>	118 (57,84%)
Divorciado	15 (14,6%)	23 (22,8%)	38 (18,63%)
Viúvo	--	--	--
<b>Possui filhos:</b>			
Sim	32 (32,0%)	<b>60 (59,4%)</b>	92 (45,10%)
Não	<b>71 (68,0%)</b>	40 (40,6%)	111 (54,90%)
<b>Nº de filhos</b>			
Até 2 filhos	<b>61 (85,9%)</b>	<b>39 (65,0%)</b>	100 (49,20%)
Mais de 2 filhos	10 (14,1%)	21 (35,0%)	31 (50,80%)

\* Nota: as percentagens na coluna dizem respeito às categorias dessa variável, excluindo o grupo em questão.

Relativamente à formação académica dos docentes, estes estão distribuídos de acordo com as características das várias licenciaturas em ensino dos países estudados, explicadas no capítulo 1 (*cf.* Quadro 1), quando apresentamos um quadro com a caracterização do ensino em Portugal e no Brasil. Com exceção do grupo de docentes de Física e Química, que nesta amostra do Brasil é reduzido, podemos verificar (*cf.* Gráfico 1) que os percentuais podem ser considerados homogêneos tendo em conta que o curso de Pedagogia no Brasil equivale ao de Educação de Infância e Ensino Básico de Portugal e o curso de Geografia e História no Brasil equivale ao Biologia/Geologia em Portugal.

Para as posteriores análises tendo em conta os cursos em que orienta estágio (*cf.* Gráfico 1), estes professores serão agrupados de acordo com as áreas comuns entre os dois países. Neste sentido: os docentes de Educação de Infância e Ensino Básico constituirão um grupo junto a Pedagogia; Geografia, História e Biologia fará parte do grupo de Biologia/Geologia; os docentes da Física e Química pertencerão ao grupo de Físico-química, que unida à amostra de Matemática irá compor um grupo de área das exatas. Os grupos de professores de Letras, Educação Física e Música por serem áreas comuns aos dois países não carecem de agrupamento.

**Gráfico 1. Distribuição dos cursos por área de formação dos supervisores**

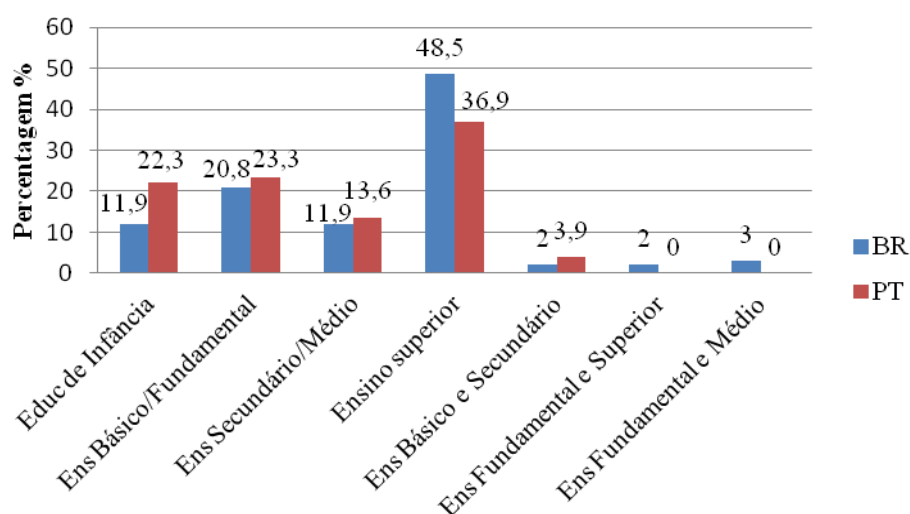


Pedagogia/CE: Pedagogia (Brasil) e/ou Ciência da Educação (Portugal)

Quanto ao grau de ensino em que trabalha, observamos no gráfico 2 que a distribuição da amostra nos dois países é diferente. No Brasil os professores, mesmo os do

ensino público, podem trabalhar em outra instituição, ou seja acumular funções em diferentes graus de ensino, pelo que a dispersão maior se fez neste grupo. Encontramos assim, uma maioria nos dois países que trabalha no ensino superior, seguido de docentes que trabalham como educadores de infância e professores do ensino básico (equivalente ao ensino fundamental no Brasil (*cf.* Quadro 1) e de professores do Ensino Secundário (equivalente ao Ensino Médio no Brasil).

**Gráfico 2. Distribuição dos elementos da amostra por país (Portugal e Brasil) quanto ao grau de ensino que trabalha**



Relativamente às habilitações literária, observamos na Tabela 6, algumas discrepâncias na distribuição, onde percebemos que em Portugal o maior índice está entre os docentes somente com a Licenciatura (46,6%) e no Brasil nos docentes com especialização (53,5%). Quanto ao grau de mestre nossa amostra se apresenta uniforme ao contrário do grau de Doutor onde observamos maior frequência em Portugal e relativamente ao grau de Pós-doutor que no Brasil apresentou-se mais elevado. Esta realidade pode ser explicada uma vez que pesquisamos supervisores de estágio e no Brasil, especificamente nas Universidades esta atribuição fica também ao cargo de professores com maior formação.

**Tabela 6. Distribuição das características acadêmicas e profissionais**

Variáveis	Grupo		Total*
	Portugal (n=103)	Brasil (n=101)	
<b>Habilitações Literárias</b>			
Somente a Licenciatura	<b>48 (46,6%)</b>	10 (9,9%)	58 (28,4%)
Especialização	6 (5,8%)	<b>54 (53,5%)</b>	<b>60 (29,4%)</b>
Mestrado	27 (26,2%)	24 (23,8%)	51 (25,0%)
Doutorado	21 (20,4%)	9(9,8%)	30 (14,7%)
Pós-Doutorado	1 (1,0%)	4 (4,0%)	5 (2,5%)
<b>Tipo de Instituição Trabalha</b>			
Pública	<b>87 (84,5%)</b>	<b>62 (61,4 %)</b>	<b>149 (73%)</b>
Privada	9 (8,7%)	34 (33,7%)	43 (21,1%)
Outras	7 (6,8%)	5 (5%)	12 (5,9%)
<b>Vínculo Profissional</b>			
Provisório	29 (28,2%)	35 (34,7%)	64 (31,4%)
Efetivo	<b>65 (63,1%)</b>	<b>54 (53,5%)</b>	<b>119 (58,3%)</b>
Outros	9 (8,7%)	12 (11,9%)	21 (10,3%)
<b>Trabalha em mais de uma IES</b>			
Sim	2 (1,9%)	22 (21,8%)	24 (11,8%)
Não	<b>101 (98,1%)</b>	<b>79 (78,2%)</b>	<b>180 (88,2%)</b>

\* Nota: as percentagens na coluna dizem respeito às categorias dessa variável, excluindo o grupo em questão.

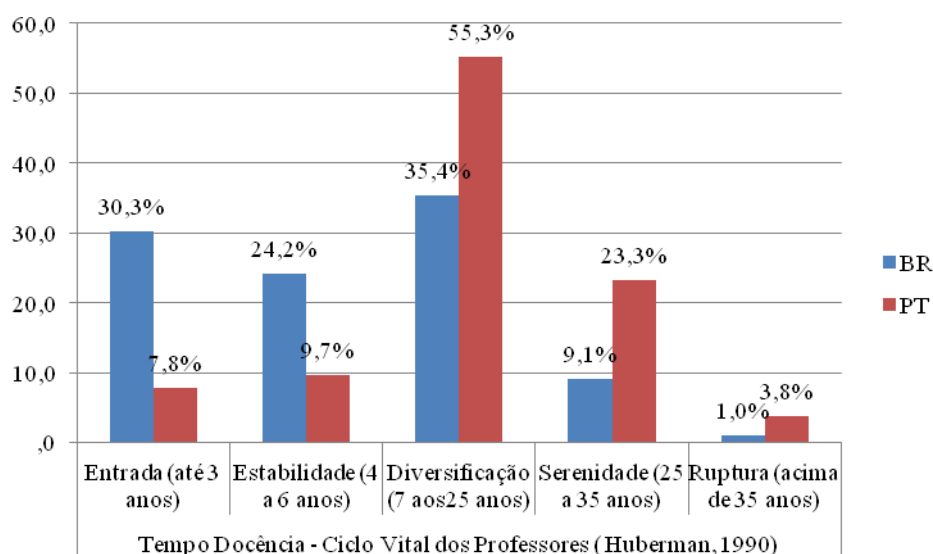
Em nosso grupo amostral, verificamos uma prevalência elevada em Portugal (87,5%) de docentes que desempenham suas funções em uma Instituição Pública, enquanto no Brasil este valor é mais distribuído entre o público (61,4%) e o privado (33,7%). Esta é uma realidade forte no Brasil onde a prevalência de Faculdades Particulares é elevado comparativamente à Pública que se divide entre Federal e Estadual.

Ainda da análise da Tabela 6, verificamos que relativamente ao vínculo profissional, apesar da uniformidade nos resultados observamos índices de vínculo efetivo elevado tanto em Portugal (63,1%) como no Brasil (54,5%). Os dados evidenciam que existe sobretudo no Brasil uma forte prevalência de professores com vínculo provisório ou outro tipo de vínculo na instituição em que trabalha. Podemos também verificar uma elevada discrepância entre os países quando verificamos que em Portugal maioritariamente (98,1%) os professores trabalham somente em uma instituição, enquanto no Brasil, apesar da maioria (78,2%) possuírem somente uma realidade laboral, um número significativo (21,8%) trabalha em mais que uma Instituição.

Com relação ao tempo de exercício na docência, optamos por apresentar os dados agrupados de acordo com Ciclo Vital dos Professores, proposto por Huberman,

apresentado teoricamente no Capítulo 1. Neste sentido podemos observar no gráfico 3, que nossa amostra nos dois países se concentra na fase de diversificação (dos 7 aos 25 anos). No Brasil a distribuição dos valores nos gráficos permite perceber que o tempo de docência de Entrada e de Estabilidade são maiores que em Portugal que apresenta seus maiores índices nas fases de diversificação, serenidade e ruptura.

**Gráfico 3. Distribuição da amostra de supervisores em relação ao Tempo de Huberman**



Tendo até aqui apresentado nossa amostra segundo suas características profissionais, apresentaremos de seguida os dados que caracterizam o nosso docente em exercício da supervisão pedagógica. A fim de esclarecermos as nomeclaturas adotadas na apresentação dos resultados, denominaremos por: supervisores aos dois profissionais envolvidos na supervisão da prática pedagógica; supervisor ao docente em exercício no Ensino Superior e orientador ou professor cooperante, ao professor que supervisiona em contexto da escola campo.

Em relação à função desempenhada no processo superviso, os dados da tabela 7, permite-nos observar que em Portugal 40 (38,8%) são Supervisores e 63 (61,2%) são Orientadores ou professores cooperantes em contexto da escola campo. Na amostra do Brasil, obtivemos 47 (46,5%) Supervisores e 54 (53,5%) Orientadores. Os supervisores assim compõem 40,2% do total da nossa amostra e os orientadores 59,8%, podendo ser considerada uma amostra uniforme a nível da distribuição.

**Tabela 7. Distribuição das características enquanto supervisor/orientador de estágio**

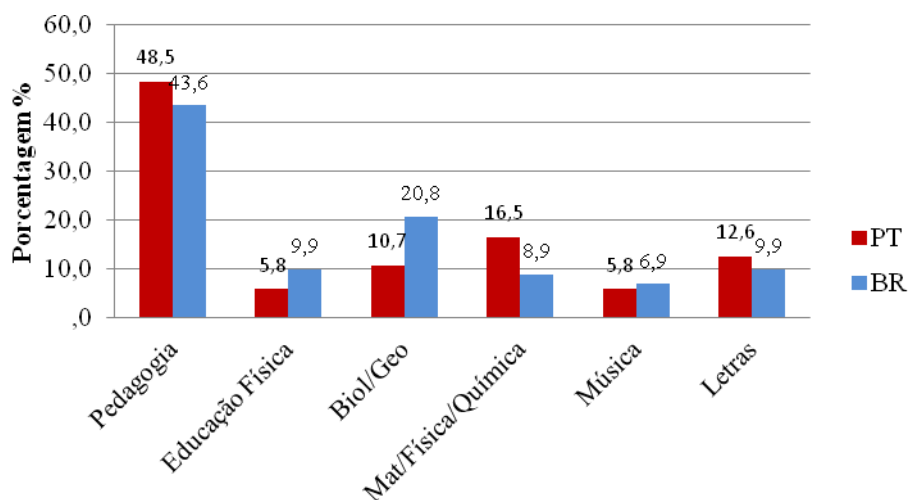
Variáveis	Grupo		Total*
	Portugal (n=103)	Brasil (n=101)	
Instituição em que trabalha			
Supervisores	40 (38,8%)	42 (41,6%)	82 (40,2%)
Aveiro	23 (22,3%)		
ESE Viseu	10 (9,7%)		
ESE Coimbra	4 (3,9%)		
ESE Leiria	3 (2,9%)		
UFG		20 (19,8%)	
PUC-Goiás		10 (9,9%)	
FP		7 (6,9%)	
FA		5 (5,0%)	
Orientadores	63 (61,2%)	59 (58,4%)	122 (59,8%)
Total	103 (100%)	101 (100%)	204 (100%)
Tempo na supervisão			
Menos de 5 anos	60 (61,9%)	72 (77,4%)	132 (69,5%)
De 5 a 10 anos	24 (24,7%)	14 (15,1%)	38 (20,0%)
Mais de 10 anos	13 (13,4%)	7 (7,5%)	20 (10,5%)

\* Nota: as percentagens na coluna dizem respeito às categorias dessa variável, excluindo o grupo em questão.

Tendo em conta a diversidade de campo de estágio, optamos por apresentar somente os dados relativos às Instituições de Ensino Superior onde trabalha o supervisor. Portanto em Portugal nossa amostra de supervisor está mais concentrada em sua maioria na Universidade de Aveiro (22,3%) e no Brasil na UFG (19,8%). Relativamente ao tempo de exercício na supervisão pedagógica, podemos observar (*cf.* Tabela 7), que a maioria, tanto em Portugal como no Brasil, estão a menos de 5 anos no desempenho desta atividade. Podemos destacar que na amostra de Portugal verifica-se uma distribuição mais homogênea pelo anos de exercício da docência em contexto de supervisão ou orientação pedagógica.

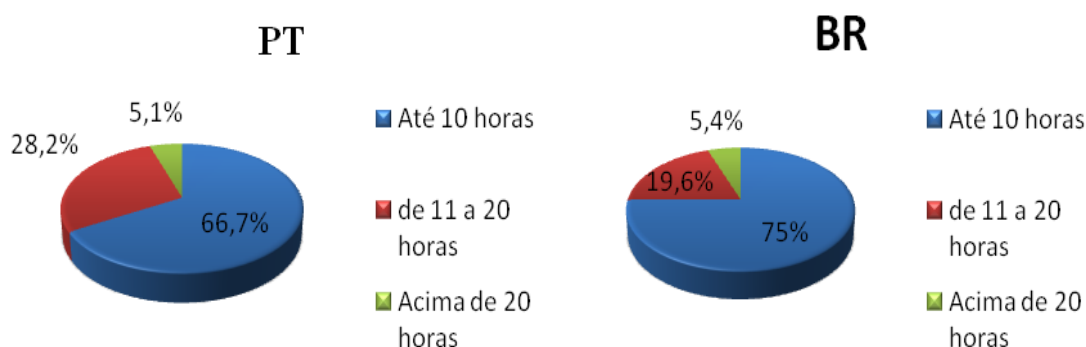
Relativamente aos cursos para qual orienta estágio, conforme explicado anteriormente, os cursos foram agrupados tendo em conta as características das licenciaturas dos dois países. Nossa amostra assim está distribuída de maneira uniforme (*cf.* Gráfico 4), entretanto nos cursos de Educação Física, Biologia, Geologia, Matemática, Física e Química a diferença amostral chega a quase 50% entre os países. Isto, se dá pelo fato das diferenças culturais, uma vez que no Brasil as licenciaturas mais voltadas para as ciências naturais são menos atrativas (Procópio, 2011).

**Gráfico 4. Distribuição dos supervisores por curso em que orienta estágio**



Relativamente às horas de orientação, observamos no gráfico 5, que tanto em Portugal como no Brasil a maioria dos supervisores orientam até 10 horas/semana. A distribuição da amostra evidencia uma carga horária de orientação maior em Portugal.

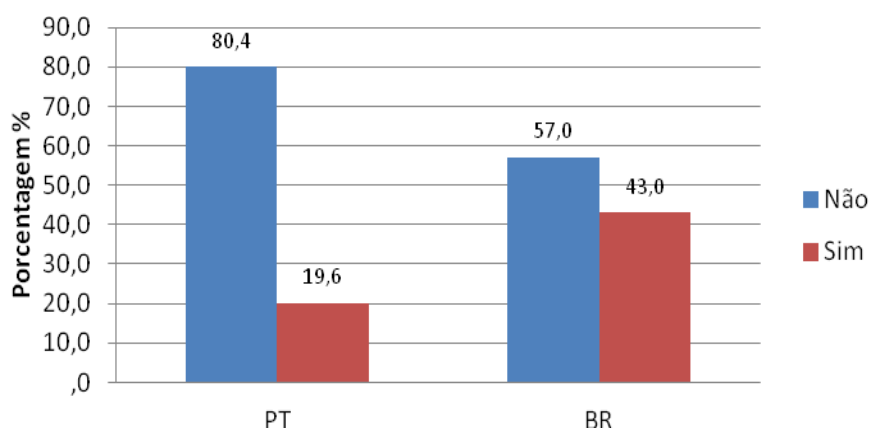
**Gráfico 5: Distribuição dos elementos da amostra por país (Portugal e Brasil) quanto a quantidade de horas de estágio que orienta**



Compondo ainda as questões relativas à caracterização da nossa amostra tendo em conta o papel do docente no processo supervisivo, observamos no gráfico 6, que a maioria dos nossos supervisores não estiveram envolvidos no processo de elaboração do regulamento de estágio, sendo mas evidente em Portugal (80,4%).



**Gráfico 6. Distribuição dos elementos da amostra por país (Portugal e Brasil) quanto a elaboração do regulamento de estágio**



Relativamente à distância máxima percorrida para observar o estagiário em contexto de prática pedagógica, podemos analisar (*cf.* Gráfico 7), que em Portugal 60,2% não realizam este tipo de deslocação, tendo os 39,8% que deslocam uma prevalência maior para as deslocações com mais de 15 km. No Brasil, verificamos que 55,2% não se deslocação e dos 44,8% que o fazem, o maior percentual está nos que o se deslocam de 3 a 14 km (21,9%).

**Gráfico 7. Distribuição dos elementos da amostra por país (Portugal e Brasil) em relação a distância máxima de deslocamento para supervisionar**



### 1.3 Instrumentos de avaliação

Uma vez que segundo Gil (1989), o questionário é atualmente uma das técnicas mais utilizada nos estudos em ciências sociais e considerado como instrumento aconselhável para pesquisas em grande escala de sujeitos (Quivy e Compenhoudt, 1998), pretendemos que os instrumentos utilizados neste estudo para além da análise de dados para a aquisição de resultados, passassem por testes e análises fatoriais a fim de que pudesse ser validado tanto em Portugal como no Brasil.

Para a estruturação deste estudo, foi organizado um protocolo contendo: primeiramente a apresentação do estudo, seguida de uma página (Anexo 2) que se divide em caracterização sócio-demográfica e profissional e 2 Blocos de questões relativas ao estágio, e por fim os 4 Questionários (Anexos 3, 4, 5 e 6).

A caracterização sócio-demográfica e profissional foi subdividida em três secções. A 1ª secção com os dados pessoais (idade, género, estado civil, filhos), a 2ª secção com a caracterização académica-profissional (formação académica, tempo de docência, vínculo profissional, ...) e a 3ª secção aborda as questões relativas à função de Supervisor e Orientador de Estágio ( curso e grau de ensino em que orienta, tempo, hora e turmas de orientação, participação no regulamento do estágio, distância percorrida para a orientação,...).

O 1º bloco contém cinco questões relacionadas ao processo de supervisão com escalas de 1 a 3 que variam conforme a questão e que pretende aferir: os níveis de *stress* pessoal e do estagiário, as técnicas de controlo do *stress*, o período de *stress* no estágio e o estado de saúde.

O 2º bloco possui cinco afirmações relacionadas ao grau de satisfação (com a orientação, os estagiários, a IES, o apoio da escola, a profissão e o ambiente de trabalho) com escalas tipo *Likert* de 5 pontos (1. Muito insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Nem insatisfeito nem satisfeito; 4. Satisfeito; 5. Muito satisfeito).

Entre os instrumentos de pesquisa contamos com 3 questionários já utilizados no estudo de Francisco 2003 (questionários 1, 2 e 3) e com 1 questionários (questionário 4), construído para o estudo em questão. Seguem abaixo os detalhes de cada um deles.

### **Questionário 1 “Sintomas de *Stress*” (SS)**

Este instrumento, construído por Francisco, Pereira & Pereira (2003), contém uma lista de 21 sintomas de *stress* os quais pretendem verificar, por meio de uma escala Likert de 5 pontos (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas Vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre), a incidência mais frequente em nossos sujeitos de pesquisa. Por meio deste instrumento é possível extrair 3 grupos de sintomas: “Sintomas Cognitivos” (11 itens: 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21), os Sintomas Fisiológicos (4 itens: 10, 11, 12 e 13) e os “Sintomas Comportamentais” (6 itens: 1, 2, 3, 4, 5, 6).

Sujeitamos este instrumento a testes de fidelidade e de confirmação dos fatores e da variância explicada, tendo em conta a nossa amostra em docentes de dois países e verificamos que os 3 fatores se confirmam e explicam 60,42% da variância, com uma fidelidade interna de (.94) de *alpha de Cronbach*, sendo reconhecidamente uma fidelidade elevada tanto em Portugal (.95) como no Brasil (.94), estando assim de superiores aos do autor, cujo *alpha de Cronbach* é de .89 (Francisco, 2006, p. 167).

### **Questionário 2 “Estratégias de *Coping*” (EC)**

É um instrumento também construído por Francisco, Pereira & Pereira (2003), que conta com 20 estratégias de *coping* que um indivíduo pode fazer uso a fim de diminuir o *stress*. Por meio da mesma escala tipo *Likert* apresentada (1. Muito insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Nem insatisfeito nem satisfeito; 4. Satisfeito; 5. Muito satisfeito), no questionário 1, pretendemos conhecer as estratégias de *coping* mais usadas por docentes para ultrapassar o *stress* imposto pela prática pedagógica. Este instrumento permite-nos verificar os 2 tipos de *coping* mais frequentes nos indivíduos: o *coping* centrado no indivíduo (12 itens: 1, 3, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 20 e o *coping* centrado no outro (7 itens: 2, 4, 8, 10, 12, 15 e 19).

Relativamente à amostra deste estudo verificamos, por meio do teste de fidelidade interna, *alpha de Cronbach*, que os 2 fatores explicam 36,95% da variância, sendo sua fidelidade de (.802) em Portugal e (.849) no Brasil, sendo o *alpha de Cronbach* do autor de (.77) (Francisco, 2006, p. 168).

### **Questionário 3 “Escala de Satisfação com o Suporte Social” (ESSS)**

Instrumento desenvolvido e validado por Pais Ribeiro (1999) consiste numa escala de auto-preenchimento, composta por 15 frases que permitem ao sujeito assinalar o seu grau de concordância com cada uma delas. Por meio de uma escala de tipo Likert com 5 posições de resposta (A. “Concordo totalmente”; B. “Concordo na maior parte”; C. “Não concordo nem discordo”; D. “Discordo na maior parte”; e E. “Discordo totalmente”), é possível extrair quatro dimensões ou factores: “Satisfação com amigos/amizades (SA)” - (5 itens: 3, 12, 13, 14, 15); “Intimidade (IN)” - (4 itens: 1, 4, 5 e 6); “Satisfação com a família (SF)” - (3 itens: 9, 10 e 11) e por fim o fator “Actividades sociais (AS)” - (3 itens: 2, 7, 8). A escala permite ainda a obtenção de um score global (ESSS), correspondendo as notas mais altas a uma percepção de maior satisfação com o suporte social.

Este instrumento possui 5 questões que devem ser invertidas, as quais estão apresentadas pelo autor no artigo (Pais-Ribeiro, 1999). Esta escala já foi utilizada com outras populações de estudantes e docentes evidenciando propriedades métricas idênticas às da escala original (Pais-Ribeiro & Guterres, 2001). Neste instrumento verificamos que relativamente a nossa amostra de docentes portugueses e brasileiros os 4 fatores explicam 64,96% da variância total, sendo o *alpha* de (.85) em Portugal e (.83) no Brasil, corroborando os valores obtidos no estudo realizado por Francisco (2006) que foi de .85 (p. 171).

### **Questionário 4 “Avaliação do stress do professor/orientador de estágio pedagógico” (ASPOEP)**

Este instrumento construído por Fernandes, Pereira, & Francisco, 2007 (Anexo 3), tem por objetivo permitir um levantamento das fontes indutoras de *stress* em supervisores/orientadores de estágio pedagógico. Este construto, construído e apresentado no Estudo Preliminar, é constituído por 35 questões do tipo fechada, as quais os sujeitos devem assinalar em uma escala de Likert com cinco pontos (1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente), o grau de concordância com os possíveis fatores de *stress* no decorrer do período de estágio.

Tendo em conta o ponto central da nossa escala (2,5), podemos verificar na tabela 8, uma inflação nas média. Relativamente à correlação do item total da escala, verificamos

que todos os valores são significativos o que evidencia uma correlação forte e no sentido esperado.

**Tabela 8. Correlação dos itens com o valor total da escala do ASPOEP**

Itens	Descrição dos itens	Média	DP	Correlação Itens/Total
1	O excesso de burocracia e documentação envolvidos no processo de implementação do estágio.	3,19	1,16	.394**
2	Ter que adaptar as exigências do regulamento do estágio à realidade da escola.	3,29	1,08	.523**
3	o excesso de horas de trabalho.	3,34	1,08	.547**
4	A excessiva componente curricular do Ensino Superior durante o período de estágio.	3,01	1,26	.518**
5	Ter uma carga horária insuficiente para uma orientação mais individualizada.	3,68	1,17	.420**
6	A inexistência de uma escola/laboratório para a simulação de situações ensino-aprendizagem.	3,29	1,28	.479**
7	A falta de apoio logístico-pedagógico para atender as necessidades específicas do estágio.	3,29	1,12	.642**
8	As poucas reuniões para esclarecimento de dúvidas, regras e características do estágio.	3,06	1,21	.626**
9	A definição pouco clara dos papéis dos diferentes orientadores.	3,04	1,15	.679**
10	A diversidade de propostas e metodologias pedagógicas das escolas.	2,97	1,14	.592**
11	A incompatibilidade de horários entre todos os intervenientes.	3,29	1,24	.585**
12	A dificuldade da escola em aceitar o estagiário como professor.	2,76	1,21	.534**
13	A falta de ajudas de custo inerente ao acompanhamento do estágio.	3,44	1,30	.523**
14	Ter um elevado número de estagiários para orientar.	3,11	1,27	.506**
15	Ter que deslocar-me para supervisionar os estagiários.	2,65	1,34	.528**
16	Fazer a correção dos planeamentos, relatórios de estágio ou das monografias.	3,05	1,23	.533**
17	Ter que conciliar a teoria que se estudo no Ensino Superior com a realidade da prática pedagógica.	3,16	1,27	.642**
18	Sentir que não recebi uma formação específica para a orientação / supervisão do estágio.	2,87	1,35	.639**
19	A dificuldade dos estagiários em colocar a teoria em prática na escola.	3,52	1,13	.597**
20	A falta de apoio do outro orientador ao estagiário.	2,74	1,21	.631**
21	Ter alunos descomprometidos e desinteressados com o objetivo do estágio.	3,19	1,29	.643**
22	Conciliar a vida familiar com o excesso de trabalho proveniente da docência.	3,50	1,22	.440**
23	Ter que lidar com as diferentes personalidades e estados de humor dos intervenientes.	3,18	1,09	.583**
24	O modo como sou avaliado enquanto orientador de estágio.	2,85	1,10	.668**
25	A definição pouco clara dos critérios de avaliação do estagiário.	2,89	1,17	.590**
26	Ter que avaliar o estagiário.	3,29	1,17	.494**
27	A falta de interação entre a equipa de investigação.	2,82	1,29	.594**
28	A resistência do estagiário em aceitar as regras do estágio.	2,91	1,26	.643**
29	As dificuldades do estagiário em planificar as aulas.	3,26	1,16	.690**
30	A dificuldade dos estagiários em cumprir os prazos de entrega (planificações, relatórios,...).	3,43	1,15	.486**
31	A fraca criatividade dos estagiários.	3,32	1,20	.504**
32	Ter pouco reconhecimento do esforço feito enquanto orientador.	3,32	1,17	.479**
33	A falta de rigor por parte do outro orientador no acompanhamento do estagiário.	2,72	1,22	.586**
34	A falta de fundamentação teórico - científico do estagiário na elaboração do relatório / monografia.	3,19	1,13	.628**
35	Ter que adaptar as novas medidas político-educativas às situações de estágio.	3,13	1,14	.498**

\*\*Correlação significativa para  $p = 0.01$

\*\*Correlação significativa para  $p = 0.05$

Os dados psicométricos de fatorização deste instrumento serão aqui apresentados devido a complexidade dos diversos focos desta pesquisa e a dificuldade de coleta dos dados junto aos docentes, pelo que optamos por realizar a análise exploratória deste instrumento tendo em conta a mesma amostra do estudo em questão.

### **1.3.1 Estudo Psicométrico do Questionário Avaliação do Stress do professor/orientador de estágio pedagógico (ASPOEP).**

A presente etapa deste estudo, é caracterizada pela definição paramétrica do instrumento construído por Fernandes, Pereira & Francisco (2007), o qual foi aplicado em docentes portugueses e brasileiros em exercício como supervisores e orientadores da prática pedagógica da formação inicial de professores. A fim de determinar se as medias hipotéticas dos constructos mediam efetivamente os dados pretendidos e se os agrupavam dentro dos fatores que teoricamente compõe o estágio, procedeu-se à extração dos factores com base no método de análise em componentes principais (ACP) com rotação varimax. Esta análise teve em conta dois critérios de seleção: (1) Aceitar itens saturados acima de 0,40 após a rotação varimax; e (2) Eliminar todos os itens que apresentam pesos factoriais inferior a 0,40.

Para a construção de um instrumento é fundamental que os itens captem as diversas particularidades do fenómeno em estudo, formando um todo homogéneo. Desta forma, para avaliarmos a fiabilidade do instrumento procedemos à análise da consistência interna dos itens, recorrendo à análise da média e respectivo desvio padrão dos itens, coeficiente *alpha* de *Cronbach*, correlação entre o item e o valor global da escala, no qual verificamos que o ASPOEP apresenta um Alfa de (.92) em Portugal e (.95) no Brasil, perfazendo um alfa total do instrumento de (.94) para os 35 itens iniciais do questionário.

Submetemos os 35 itens a análise fatorial do tipo exploratória, da qual se obtiveram 9 fatores ortogonais com *eigenvalues* (valor próprio) superior a 1. Como alguns destes fatores eram incipientes em termos de variância explicada e não tinham qualquer significado prático (número de itens menor que 0,40 ou alfa de *Cronbach* baixo), procuramos maximizar a variância explicada dos fatores principais seleccionando previamente 4 fatores, traduzindo assim, por agrupamento estatístico, os itens que compõem as fontes de *stress* percebidas pelos supervisores e orientadores deste estudo.

Nesta análise excluiu-se mais dois itens (13 e o 35) por apresentarem um valor de corte abaixo do definido, ficando esta reduzida a 33 itens distribuídos por 4 factores, que explicam na totalidade 50.06% da variância total (cf. Tabela 9). O *alfa* total dos 33 itens que compõe o ASPOEP final é de (.93), sendo de (.91) em Portugal é (.95) no Brasil, demonstrando uma elevada consistência interna do instrumento tanto relativamente à escala total como por países. (Hill e Hill, 2002; Maroco, 2003; Pestanas e Gameiro, 2003). É ainda de salientar que a medida KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) é de .87 e o valor do teste de esfericidade de Bartlett foi de  $\chi^2 = 3693.868$ ;  $P = .000$ , o que evidenciam uma boa adequação fatorial do instrumento. Por meio da observação da Tabela 4, podemos identificar os 4 fatores ou dimensões de *stress* entre os supervisores e orientadores de estágio pedagógico.

O **fator 1, “Estrutura e Acompanhamento do Estágio” (EAE)** contém 13 itens com uma variância explicada de (17,64%) e com um *alpha* de (.90). Nesta dimensão destaca-se como fator de *stress* no processo supervisivo entre os dois países, o item 9 “A definição pouco clara dos papéis dos diferentes orientadores” com um valor matricial rodado de (.82), seguido do item 8 com “As poucas reuniões para esclarecimento de dúvidas, regras e características do estágio” com valor matricial rodado de (.78).

O **fator 2**, que possui 7 itens ligados ao “**Desempenho do Estagiário**” (DE), explica (12,51%) e possui um *alfa* de (.87). As questões mais pontuadas nos dois países são a 31 “A fraca criatividade dos estagiários” com valor matricial rodado de (.76) e o item 30 “A dificuldade dos estagiários em cumprir os prazos de entrega (planificações, relatórios,...)” com (.75) de valor motriz rodado.

O **fator 3** incide sobre a “**Sobrecarga de Trabalho**” (ST), apresentando-se com 9 itens, um *alfa* de (.80) e uma variância explicada de 10,97%. Neste fator os itens mais pontuados como indicador de *stress* entre os supervisores/orientadores são os itens 1 “O excesso de burocracia e documentação envolvidos no processo de implementação do estágio” e o item 2 “Ter que adaptar as exigências do regulamento de estágio à realidade da escola”, com valor matricial rodado de (.74) e de (.64) respectivamente.

Finalmente o **fator 4**, denominado de “**Relações Interpessoais**” (RI) apresenta-se com 4 itens cujo *alfa* é de (.70) e variância explicada de (9,78%) dos fatores de *stress*. Neste fator os item que se destacam são o item 22 “Conciliar a vida familiar com o excesso de trabalho

proveniente da docência” com (.64) de valor motriz rodado e o item 26 “Ter que avaliar o estagiário” com (.60) de valor motriz.

**Tabela 9. Análise fatorial das fontes de *stress* nos professores orientadores de estágio pedagógico “ASPOEP”**

Item	Descrição do item	Valor Matrix <sup>a</sup>	Variância	Alpha
Factor 1. Estrutura e Acompanhamento do Estágio (13 itens)				
6	A inexistência de uma escola/laboratório para a simulação de situações ensino-aprendizagem	,423	16,80%	.90
7	A falta de apoio logístico-pedagógico para atender as necessidades específicas do estágio	,585		
8	As poucas reuniões para esclarecimento de dúvidas, regras e características do estágio	,780		
9	A definição pouco clara dos papéis dos diferentes orientadores	,818		
10	A diversidade de propostas e metodologias pedagógicas das escolas	,534		
11	A incompatibilidade de horários entre todos os intervenientes	,540		
17	Ter que conciliar a teoria que se estuda no Ensino Superior com a realidade da prática pedagógica	,535		
18	Sentir que não recebi uma formação específica para a orientação/supervisão do estágio	,501		
20	A falta de apoio do outro orientador de estágio	,660		
24	O modo como sou avaliado enquanto orientador do estágio	,448		
25	A definição pouco clara dos critérios de avaliação do estagiário	,581		
27	A falta de interação entre a equipe de orientação	,686		
33	A falta de rigor, por parte do outro orientador, no acompanhamento do estagiário	,585		
Factor 2. Desempenho do estagiário (7 itens)				
19	A dificuldade dos estagiários em colocar a teoria em prática na escola	,411	12,51%	.87
21	Ter alunos descomprometidos e desinteressados com os objetivos do estágio	,676		
28	A resistência do estagiário em aceitar as regras do estágio	,680		
29	As dificuldades do estagiário em planificar as aulas	,698		
30	A dificuldade dos estagiários em cumprir os prazos de entrega (planificações, relatórios,...)	,749		
31	A fraca criatividade dos estagiários	,760		
34	A falta de fundamentação técnico-científico do estagiário na elaboração do relatório/monografia	,526		
Factor 3. Sobrecarga de Trabalho (8 itens)				
1	O excesso de burocracia e documentação envolvidos no processo de implementação do estágio	,736	10,97%	.81
2	Ter que adaptar as exigências do regulamento de estágio à realidade da escola	,637		
3	O excesso de horas de trabalho	,413		
4	A excessiva componente curricular do Ensino Superior durante o período de estágio	,550		
5	Ter uma carga horária insuficiente para uma orientação mais individualizada	,506		
12	A dificuldade da escola em aceitar o estagiário como professor	,479		
14	Ter um elevado número de estagiários para orientar	,585		
15	Ter que deslocar-me para supervisionar os estagiários	,624		
Factor 4. Intra e Interpessoal (5 itens)				
16	Fazer a correcção dos panejamentos, relatórios de estágio ou das monografias	,521	9,78%	.70
22	Conciliar a vida familiar com o excesso de trabalho proveniente da docência	,639		
23	Ter que lidar com as diferentes personalidades e estados de humor dos intervenientes	,569		
26	Ter que avaliar o estagiário	,604		
32	Ter pouco reconhecimento do esforço feito enquanto orientador	,551		
		Total	50,06%	.93
Valor de corte .40				

Valor de corte .40



## 1.4 Procedimentos

Em Portugal esta recolha se fez de forma mais facilitada e em um período mais curto do ano de 2009, uma vez que com a ajuda dos coordenadores da prática pedagógica de cada uma das IES pesquisadas, obtivemos uma lista com nomes dos supervisores e orientadores, bem como os endereços das escolas que são campo de estágio. Sendo assim, e com os dados do CIFOP (Centro Integrado de Formação de Professores), atualmente conhecido como UNIFOC (Unidade Integrada de Formação Continuada), e apoio logístico/financeiro do Departamento de Educação (DE) da Universidade de Aveiro (UA), foram preparadas cartas com o respectivo protocolo de questionários e com um envelope vazio já selado e com as informações pessoais da investigadora e o endereço da universidade, para que ao fim do preenchimento os questionários fossem reenviados sem custo para os inquirido e ao cuidado da investigadora. Todos os envios foram feitos em Fevereiro e Março de 2009 e retornados até o fim deste ano. Nas Escolas Superiores de Educação de Coimbra, Leiria e Viseu o envio dos envelopes para os supervisores foi feito junto à remessa dos questionários dos estagiários, tendo o retorno para a universidade sido realizado da mesma forma que para os orientadores.

No caso dos Supervisores da Universidade de Aveiro, a carta foi enviada diretamente a cada docente pelo correio interno, evitando assim o uso do selo dos correios.

No Brasil a recolha foi feita de forma mais complexa e ocorreu durante parte do ano de 2009 e todo o ano de 2010, uma vez que foi necessário trabalho de “corpo a corpo” junto aos orientadores e supervisores. Na PUC-Goiás e na UFG, por sugestão dos coordenadores da prática pedagógica aproveitamos as reuniões de início de semestre para esclarecer sobre os objetivos e procedimentos necessários para a recolha dos dados. Alguns supervisores preferiram levar os questionários dos estagiários e o seu para preenchimento em sala de aula, juntamente com um envelope para o retorno via secretaria do departamento. Outros preferiram que a aplicação fosse feita em sala pela própria investigadora juntamente com o dos estagiários, o que exigiu agendamento de datas e deslocação às salas de aula. No Brasil, o campus da UFG, onde se encontram a maioria dos departamentos dos cursos de licenciatura, é afastado do centro da cidade, pelo que a recolha exigiu maior disponibilidade a todos os níveis (financeiro, tempo, deslocação,...).

Nas Faculdade Padrão (FP) e Faculdade Araguaia (FA), a recolha do questionário dos supervisores foi feita juntamente com a dos estagiários e em contexto de sala de aula. A aplicação foi feita pela investigadora em cada sala de aula de acordo com agendamento prévio feito via mail ou via telefone com os coordenadores dos cursos em questão.

A coleta de dados dos Orientadores foi ainda mais complexa, uma vez que em nenhuma das IES existe um departamento responsável pelos estágios pedagógicos, como foi o caso do CIFOP na Universidade de Aveiro. Com exceção da UFG que possui um Colégio de Aplicação, fundado desde 1966 e que acolhe parte dos estagiários das licenciaturas, a escolha da escola-campo é feita pelo próprio académico, o que em uma cidade como Goiânia com mais de 1000 escolas entre estaduais, municipais e particulares, fica praticamente impossível um controle efetivo por parte da IES. Em reuniões agendadas com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, percebemos também que estes órgãos não têm controle da quantidade de académicos que buscam as escolas para efeito de estágio da prática pedagógica. A única medida adotada por estes órgãos foi a criação de um protocolo em conjunto com a UFG e a PUC-Goiás, em que somente os académicos destas IES podem realizar o estágio nas escolas da rede estadual e municipal de educação. Os alunos de faculdades como a Padrão e a Araguaia realizam os estágios em escolas particulares ou filantópicas existentes na cidade.

Sendo assim, optamos por solicitar que os estagiários registassem no campo superior do questionário o nome da escola em que realizam o estágio. Fizemos um levantamento das escolas que mais recebem alunos estagiários e partimos para campo, indo de escola em escola para entrega e posterior recolha dos instrumentos. Este procedimento para além de todo o esforço metodológico, permitiu aprofundar o conhecimento da população e da realidade estudada, bem como dos conhecimentos qualitativos subjacentes à prática pedagógica.

### **1.5 Análise dos Dados**

Para o tratamento estatísticos dos dados coletados foi utilizado o programa SPSS (Spss Statistical Package for the Social Sciences) versão 17, no qual privilegiamos nomeadamente a verificação das médias dos itens e dos fatores de cada instrumento, bem como a comparação das escalas utilizadas, tendo em conta as amostras de ambos os países.

As questões de investigação propostas neste trabalho obtiveram respostas por meio do processo de tratamento estatístico com recurso a testes paramétricos, sempre que possível. Foi utilizado o *t-test* para comparar as médias entre dois grupos e ANOVA unifatorial para análise das variâncias quando comparada as médias entre mais de dois grupos. Para a correlação entre os instrumentos utilizados bem como entre os fatores e itens fizemos uso da Correlação de Pearson.

## **2. Apresentação dos Resultados e Discussão**

Tendo chegado à parte de grande relevância em nosso trabalho inter e multicultural, uma vez que nela daremos a nossa contribuição empírica apontando os resultados dos nossos objetivos e hipóteses traçadas no início deste percurso científico, nos deparamos com uma infinidade de resultados, de possibilidades, de formas e jeitos de apresentá-los ao leitor. Escolher, decidir e apresentar com rigor e clareza os resultados sem parecer cansativo a quem se interessa pela ciência e pelo tema em questão, será nosso norte. Partindo do pressuposto que a pesquisa é o recorte da realidade do próprio investigador (Demo, 2003) daremos aqui nossas interpretações aos resultados encontrados que alimentarão nossas discussões. Estas serão realizadas tendo como base vivências anteriores (Gil, 1989, p. 166) enquanto docente, bem como as obtidas neste desdobrar entre países em busca de dados, de experiências e olhares sobre o estágio.

Portanto, focaremos a apresentação tendo em conta alguns critérios comparativos: primeiramente os dados referentes aos países e posteriormente os dados por função dentro do processo supervisivo (orientador e supervisor). Tentaremos na medida do possível balancear a apresentação dos resultados da análise descritiva e da análise inferencial, da qual colheremos o fruto das análises comparativas e relacionais do nosso trabalho.

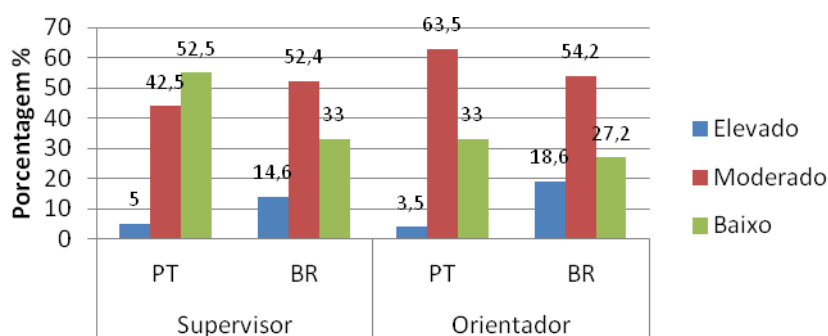
Os resultados descritos abaixo se referem ao 1º e 2º bloco. Posteriormente serão apresentados os resultados obtidos por meio dos instrumentos de verificação dos fatores de *stress* (ASPOEP), dos sintomas (SS), das estratégias de *coping* (EC) e da escala de avaliação do suporte social (ESSS).

Tendo em conta as diversas possibilidades que compõem este estudo tentaremos nos centrar nos resultados que responde a nossa questão de investigação, buscando confirmar ou refutar as hipóteses construídas.

## 2.1 Níveis de *stress* nos supervisores e orientadores

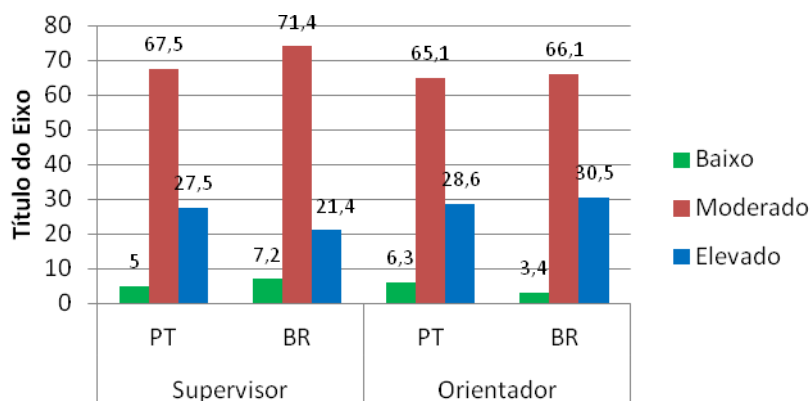
Na análise dos níveis de percepção do *stress* por parte dos supervisores frente à orientação do estágio em Portugal e no Brasil, podemos observar no Gráfico 8, que o supervisor brasileiro apresenta níveis de percepção do *stress* moderado e elevado mais acentuados que os portugueses. Quanto ao orientador, verificamos que o *stress* é percebido como baixo e moderado, sendo este evidente nos dois países. Relativamente à percepção do *stress* como elevado, verifica-se que é mais relevante no orientador brasileiro. Por meio desta questão definimos que este item traduz os dados referentes ao *stress* percebido, ficando o ASPOEP por evidenciar o *stress* sentido pelos supervisores no decorrer do estágio pedagógico.

Gráfico 8. Avaliação do nível de *stress* frente a orientação de estágio



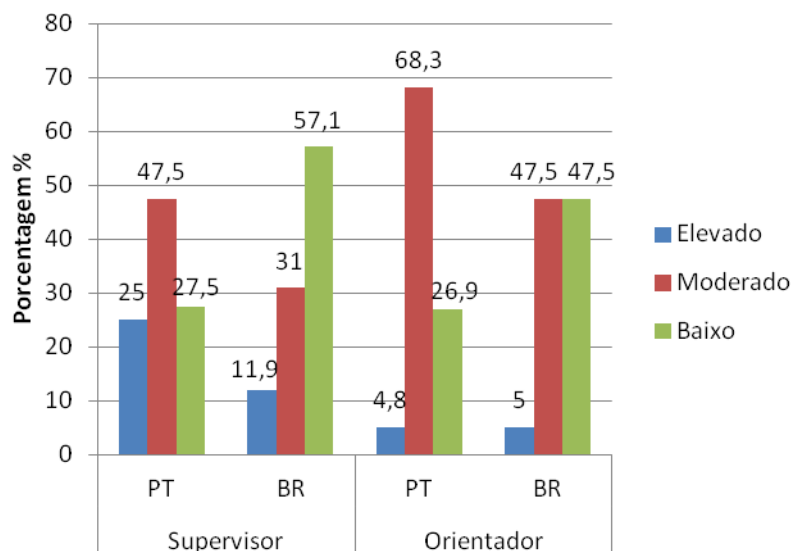
Quando realizada a distribuição dos elementos da amostra por grupos (Portugal e Brasil, Supervisor e Orientador) com relação à avaliação que o supervisor faz acerca do nível de *stress* dos seus estagiários, observamos no Gráfico 9, que este é percebido como moderado nos dois países. Relativamente ao *stress* elevado, em Portugal ele é mais percebido pelo supervisor, enquanto no Brasil é o orientador que percebe um *stress* maior em seus estagiários.

**Gráfico 9. Avaliação da percepção do supervisor sobre o nível de *stress* dos alunos estagiários**



Na distribuição dos elementos da amostra por países (Portugal e Brasil) e por grupos (Supervisor e Orientador) em relação a avaliação do conhecimento sobre as técnicas de controlo de *stress*, observamos pelo análise do Gráfico 10, que estes são na sua maioria moderado e baixo. No entanto, entre o supervisor dos dois países, verificamos os brasileiros apresentam níveis baixos de conhecimento sobre as técnicas de controlo do *stress*. No que diz respeito ao orientador, o nível de conhecimento é moderado e observado com maior evidência nos portugueses. Esses dados evidenciam a importância de uma preocupação mais acentuada a nível da aquisição dos conhecimentos sobre o *stress*

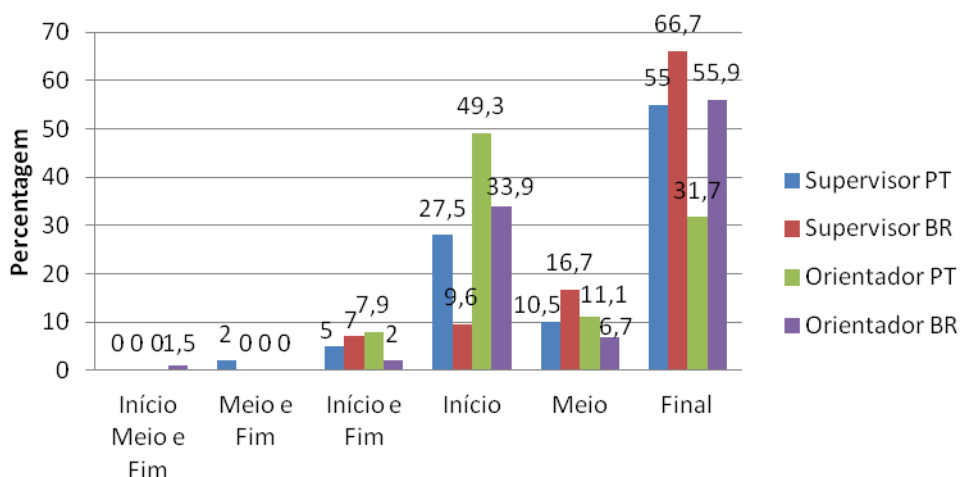
**Gráfico 10. Avaliação do nível de conhecimento das técnicas de controlo de *stress***



A análise da nossa amostra tendo em conta o período do estágio (*cf.* Gráfico 11) em que os supervisores sentem maior *stress*, podemos verificar que o final é para todos os nossos sujeitos o período de maior *stress*, em destaque para o supervisor brasileiro. O que está de acordo com os estudos de Hembling e Gillilano (1981), que apontam a existência de um ciclo de *stress* ao longo do ano, tendo maior incidência no fim de cada período, onde as avaliações e as tensões são mais evidentes.

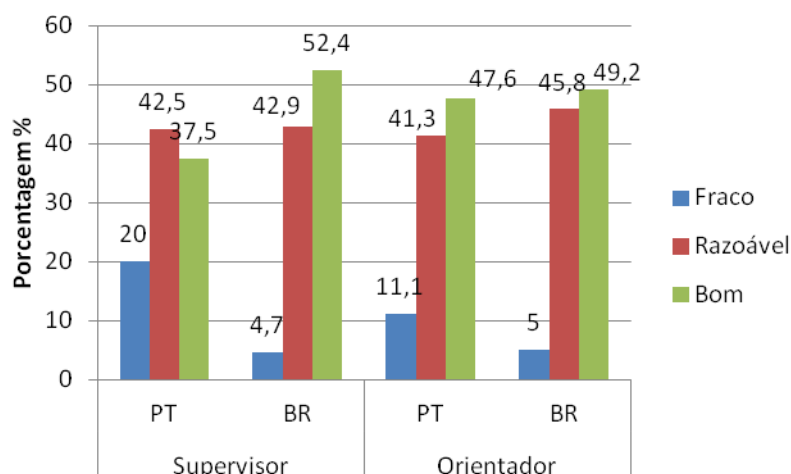
Relativamente ao início de estágio, podemos evidenciar no Gráfico 11 que este é mais sentido pelos orientadores dos dois países.

**Gráfico11. Período ao longo do estágio em que o *stress* é mais elevado**



Quando analisado o estado de saúde (*cf.* Gráfico 12) verificamos que regra geral tanto os supervisores e orientadores de Portugal e Brasil percebem sua saúde como boa a razoável. Porém, é de se destacar o elevado índice de profissionais da docência portuguesa que avaliam a sua saúde como fraca, destacando o supervisor, contrariamente aos brasileiros que no geral apontam o seu estado de saúde como bom. De forma geral observamos que os índices mais apontados foram os de uma saúde boa, o que nos permite inquirir que o estado de saúde não está diretamente ligado ao *stress* (DeFrank & Stroup, 1989)

**Gráfico 12. Avaliação da percepção do estado de saúde no ano em que orienta estágio**



## 2.2 Análise da satisfação com o estágio

Para analisar as questões que compõem este bloco, optamos por apresentar os dados por tabelas uma vez que analisaremos nossos dados fazendo uso das médias ( $\mu$ ) e desvio padrão (DP) de cada um dos itens analisados.

Iniciamos por verificar as médias de satisfação os dois países a fim de verificar em que medida os itens desta escala se relacionam entre eles e a escala total. Foi possível observar na análise da tabela 10 que os itens se relacionam de forma forte entre eles, sendo significativos para  $p = 0.01$ . Verificamos que as médias dos seis itens se aproxima do extremo da escala, o que sugere um elevado grau de satisfação dos supervisores dos países pesquisados com a profissão e questões ligadas ao estágio. A média mais elevada inside sobre a satisfação com a profissão, sendo a a satisfação com o apoio da IES a menos pontuada.

**Tabela 10. Grau de satisfação dos supervisores dos países (Portugal e Brasil)**

	Medidas de Satisfação	Média	DP	Correlação Item/Total
1	Em que medida está satisfeito com a sua orientação?	3,83	,73	,688(**)
2	Em que medida está satisfeito com o empenho dos seus alunos	3,64	,83	,627(**)
3	Em que medida está satisfeito com o apoio recebido pela IES ?	3,29	,91	,588(**)
4	que medida está satisfeito com o apoio da escola?	3,70	,94	,625(**)
5	que medida está satisfeito com a sua profissão?	<b>4,07</b>	,97	,670(**)
6	Em que medida está satisfeito com o seu ambiente de trabalho?	3,89	,89	,695(**)

\*\* Correlação significativa para  $p = 0,01$

Analisando as subescalas mais e menos pontuadas por grupo (supervisor e orientador), verifica-se que a dimensão mais pontuada é a da “*Satisfação com sua Profissão*”, seguida de perto pela “*Satisfação com o ambiente de trabalho*”. Evidenciamos que o orientador é o mais satisfeito com o seu processo de orientação bem como com o ambiente de trabalho. O supervisor demonstra mais satisfação a nível da profissão, da satisfação com a escola e com o estagiário. Relativamente à dispersão das respostas destacamos as medidas 4 e 5, onde se verificaram desvios padrão de 0,96 para o orientador e 0,99 no supervisor, evidenciando assim que existe uma discrepância maior de satisfação entre os sujeitos relativamente aos itens questionados. De forma a observar que a satisfação dos professores esta diretamente ligada com as condições de trabalho (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Kyriacou, 1989; Travers & Cooper, 1996).

**Tabela 11. Medidas de satisfação frente à orientação de estágio**

Medidas de Satisfação		Supervisor			Orientador		
		N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão
1	Em que medida está satisfeito com sua orientação?	82	3,82	0,74	122	<b>3,84</b>	0,72
2	Em que medida está satisfeito com o empenho dos teus alunos estagiários?	82	<b>3,68</b>	0,78	122	3,61	0,87
3	Em que medida está satisfeito com o apoio recebido pela IES?	81	<b>3,33</b>	0,96	122	3,25	0,89
4	Em que medida está satisfeito com o apoio da escola?	82	<b>3,80</b>	0,91	122	3,63	<b>0,96</b>
5	Em que medida está satisfeito com sua profissão?	82	<b>4,23</b>	<b>0,99</b>	122	3,97	0,94
6	Em que medida está satisfeito com o seu ambiente de trabalho?	82	3,82	0,94	122	<b>3,93</b>	0,86

Assim, face ao formato de resposta dos itens (que varia de 1 a 5), podemos verificar que os valor da média da amostra estão ligeiramente acima do ponto médio (2.5 pontos) indicando que estão mais satisfeitos que insatisfeitos.



**Tabela 12. Medidas de satisfação frente à orientação do estágio com base nos pontos (Escala *Likert*)**

Medidas de Satisfação	País	Supervisor (%)					Orientador (%)				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Com a orientação	PT	0	5	20	<b>52,5</b>	22,5	0	3,2	9,5	<b>71,4</b>	15,9
	BR	0	7,2	19	<b>69</b>	4,8	1,7	3,4	32,2	<b>52,5</b>	10,2
Com o aluno	PT	0	0	17,5	<b>65</b>	17,5	0	4,8	20,6	<b>52,4</b>	22,2
	BR	0	19	26,2	<b>52,4</b>	2,4	1,7	18,4	30,5	<b>49,4</b>	0
Com a IES	PT	0	17,9	35,9	<b>38,5</b>	7,7	3,2	15,9	<b>49,2</b>	30,1	1,6
	BR	2,4	21,4	28,6	<b>38,1</b>	9,5	3,5	16,9	22	<b>50,8</b>	6,8
Com a Escola	PT	0	5	20	<b>52,5</b>	22,5	0	4,7	25,5	<b>42,9</b>	26,9
	BR	2,4	11,9	19	<b>47,6</b>	18,8	3,4	18,6	27,1	<b>44,1</b>	6,8
Com a Profissão	PT	7,5	5	7,5	30	<b>50</b>	1,6	9,5	6,3	<b>46</b>	36,5
	BR	0	2,4	7,1	42,9	<b>47,6</b>	0	10,2	16,9	<b>49,2</b>	23,7
Com o Ambiente de Trabalho	PT	5	5	12,5	<b>65</b>	12,5	1,6	6,3	11,2	<b>46</b>	34,9
	BR	4,8	0	23,8	<b>45,2</b>	26,2	0	5,1	25,4	<b>54,2</b>	15,3

1. Muito insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Nem satisfeito nem insatisfeito; 4. Satisfeito; 5. Muito satisfeito

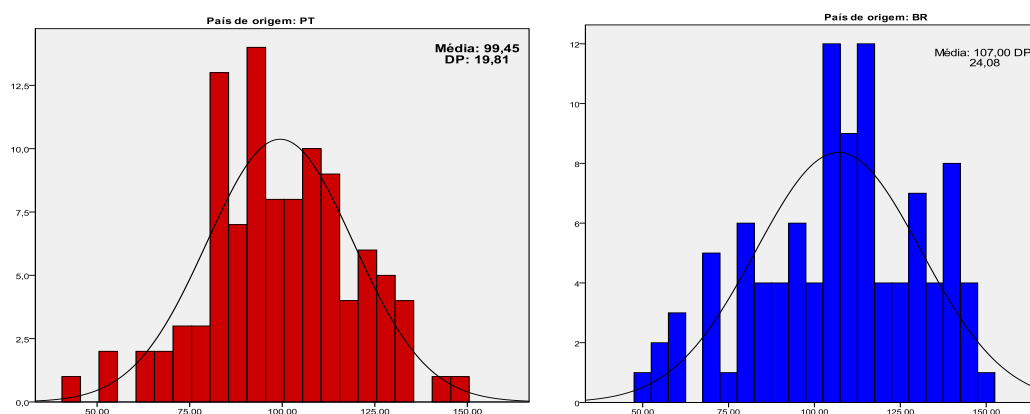
Relembre-se que um dos objetivos específicos propostos pretendia saber os níveis de satisfação dos docentes com o exercício da prática pedagógica. A tabela 12 evidencia que tanto o supervisor quanto o orientador (Portugueses e Brasileiros) estão satisfeitos em relação à sua orientação, aos seus alunos, a IES, com a escola, e com o ambiente de trabalho. Nota-se que o supervisor demonstra elevada satisfação com a profissão, já em relação ao orientador português, verifica-se um nível satisfação menor com a IES.

### 2.3 Fatores de *stress* nos supervisores e orientadores

Tendo o ASPOEP sido construído e validado para a população Portuguesa e Brasileira, sua aplicação nestes dois países em uma amostra de 204 docentes em exercício da supervisão pedagógica permite-nos verificar os níveis de stress sentido por este profissional, bem como quais os fatores contribuem para o aparecimento de stress. Podemos assim responder a um de nossos pressupostos que previa que o estágio é uma fonte de stress para os supervisores. Realizada a análise descritiva foi possível perceber que a média total da escala entre os dois países se situa nos ( $\mu = 99,43$ ;  $DP = 19,81$ ) para Portugal e para o Brasil ( $\mu = 107,00$ ;  $DP = 24,08$ ), apresentando diferença significativa

entre os países ( $t = - 2,455$ ;  $p = .015$ ). Quando realizada esta análise tendo em conta a função na supervisão, verificamos que o supervisor Português apresenta uma média de ( $\mu = 95,23$ ;  $DP = 17,80$ ) e o supervisor brasileiro uma média de ( $\mu = 101,05$ ;  $DP = 22,54$ ), não apresentando diferença significativa ( $t = - 1,280$ ;  $p = .204$ ). Para o orientador verificamos em Portugal uma média de ( $\mu = 102,10$ ;  $DP = 20,68$ ) e no Brasil uma média de ( $\mu = 111,24$ ;  $DP = 24,67$ ), sendo esta diferença significativa ( $t = - 2,250$ ;  $p = .026$ ).

**Figura 17. Histograma com normal sobreposta da distribuição do *stress* dos supervisores entre Portugal e Brasil**



É ainda evidente pelos cálculos da curva de Gauss (*cf.* Figura 17) tendo por base o total da escala do ASPOEP, que a distribuição é normal, situando-se no limite inferior nos (80,88) pontos (baixo stress) e o limite superior nos (125,48) pontos (elevado stress), com o valor moderado encontrando-se entre este intervalo. Sendo assim, podemos considerar que todos os supervisores com mais de 125, 48 pontos encontram-se em “risco” de saúde física ou mental. (*cf.* Francisco, 2006).

Realizada esta análise verificamos que 59,2% dos supervisores portugueses apresentam stress moderado e 10,7% podem estar em risco. No Brasil, observamos que 54,5% apresenta stress moderado e 23,8% podem estar em risco de saúde física e mental. Do total da amostra as mulheres evidenciam maior índice de stress elevado que os homens, 27,2% das brasileiras e 11,5% das docentes portuguesas. Nossos dados vão de acordo com (Defrank & Stroup, 1898; Carteer & Mc Goldrick, 2001; Martins , 2005).

Tendo em conta a abrangência dos dados, sujeitos e a necessidade de apresentá-las por país, na Tabela 13 apresentam-se as medidas resumo das subescalas e da pontuação total

da ASPOEP. As médias aqui apresentadas tem em conta a escala *Likert* de cinco pontos, sendo o ponto médio (2,5).

**Tabela 13. Resumo das médias da pontuação por itens do ASPOEP por países (Portugal e Brasil)**

Itens	Avaliação do <i>stress</i> do professor/orientador do estágio pedagógico (ASPOEP)	PT		BR		Total	
		Média	D P	Média	D P	Média	D P
1	O excesso de burocracia e documentação envolvidos no processo de implementação do estágio	2,99	1,03	3,40	1,25	3,19	1,16
2	Ter que adaptar as exigências do regulamento do estágio à realidade da escola	3,09	1,02	3,50	1,10	3,29	1,08
3	o excesso de horas de trabalho	3,47	<b>,96</b>	3,21	1,18	3,34	1,08
4	A excessiva componente curricular do Ensino Superior durante o período de estágio	2,96	1,15	3,06	1,36	3,01	1,26
5	Ter uma carga horária insuficiente para uma orientação mais individualizada	<b>3,81</b>	1,11	3,55	1,21	<b>3,68</b>	1,17
6	A inexistência de uma escola/laboratório para a simulação de situações ensino-aprendizagem	3,10	1,29	3,49	1,24	3,29	1,28
7	A falta de apoio logístico-pedagógico para atender as necessidades específicas do estágio	3,19	1,01	3,40	1,22	3,29	1,12
8	As poucas reuniões para esclarecimento de dúvidas, regras e características do estágio	3,00	1,21	3,12	1,20	3,06	1,21
9	A definição pouco clara dos papéis dos diferentes orientadores.	2,92	1,16	3,16	1,14	3,04	1,15
10	A diversidade de propostas e metodologias pedagógicas das escolas.	2,86	1,08	3,07	1,19	2,97	1,14
11	A incompatibilidade de horários entre todos os intervenientes.	3,22	1,19	3,37	1,28	3,29	1,24
12	A dificuldade da escola em aceitar o estagiário como professor.	2,27	1,05	3,26	1,16	2,76	1,20
14	Ter um elevado número de estagiários para orientar.	2,74	1,28	3,49	1,15	3,11	1,27
15	Ter que deslocar-me para supervisionar os estagiários.	2,17	1,07	3,14	1,42	2,65	1,34
16	Fazer a correção dos planeamentos, relatórios de estágio ou das monografias.	3,11	1,09	2,99	1,35	3,05	1,23
17	Ter que conciliar a teoria que se estuda no Ensino Superior com a realidade da prática pedagógica.	3,14	1,25	3,19	1,29	3,16	1,27
18	Sentir que não recebi uma formação específica para a orientação / supervisão do estágio.	2,82	1,34	2,92	1,37	2,87	1,35
19	A dificuldade dos estagiários em colocar a teoria em prática na escola.	3,62	1,09	3,42	1,17	3,52	1,13
20	A falta de apoio do outro orientador ao estagiário.	2,58	1,19	2,90	1,20	2,74	1,21
21	Ter alunos descomprometidos e desinteressados com o objetivo do estágio.	2,86	1,29	3,52	1,21	3,19	1,29
22	Conciliar a vida familiar com o excesso de trabalho proveniente da docência.	3,68	1,21	3,31	1,21	3,50	1,22
23	Ter que lidar com as diferentes personalidades e estados de humor dos intervenientes.	3,09	1,17	3,28	<b>,99</b>	3,18	1,09
24	O modo como sou avaliado enquanto orientador de estágio.	2,76	1,17	2,94	1,03	2,85	1,10
25	A definição pouco clara dos critérios de avaliação do estagiário.	2,75	1,27	3,04	1,03	2,89	1,17
26	Ter que avaliar o estagiário.	3,50	1,20	3,07	1,09	3,29	1,17
27	A falta de interação entre a equipa de investigação.	2,74	1,28	2,91	1,29	2,82	1,29
28	A resistência do estagiário em aceitar as regras do estágio.	2,47	1,19	3,37	1,16	2,91	1,26
29	As dificuldades do estagiário em planificar as aulas.	3,08	1,20	3,45	1,08	3,26	1,16
30	A dificuldade dos estagiários em cumprir os prazos de entrega (planificações, relatórios,...)	3,18	1,16	<b>3,68</b>	1,08	3,43	1,15
31	A fraca criatividade dos estagiários.	3,17	1,18	3,47	1,21	3,32	1,20
32	Ter pouco reconhecimento do esforço feito enquanto orientador.	3,44	1,14	3,21	1,20	3,32	1,17
33	A falta de rigor por parte do outro orientador no acompanhamento do estagiário.	2,60	1,22	2,83	1,22	2,72	1,22
34	A falta de fundamentação teórico - científico do estagiário na elaboração do relatório / monografia.	3,06	1,04	3,33	1,21	3,19	1,13

Os itens mais pontuados como indicador de *stress* no decorrer do processo de supervisão, são: o item 5 “Ter uma carga horária insuficiente para uma orientação mais individualizada”, pontuado como elevado tanto em Portugal como no Brasil e também pelo total da amostra; o item 30 “A dificuldade dos estagiários em cumprir os prazos de entrega (planificações, relatórios,...), foi mais pontuado no Brasil, mas também bem pontuado em Portugal; o item 22 “Conciliar a vida familiar com o excesso de trabalho proveniente da docência” foi mais pontuado em Portugal e no total da amostra; o item 26 “Ter que avaliar o estagiário” foi um indicador de *stress* pontuado em Portugal; já no Brasil verificamos o item 21 “Ter alunos descomprometidos e desinteressados com os objetivos do estágio.” como de significativa pontuação.

Os itens como menos influência a nível do *stress* são: No Brasil e em Portugal, o item 20 “A falta de apoio do outro orientador ao estagiário” e o 33 “A falta de rigor, por parte do outro orientador, no acompanhamento do estagiário.; Em Portugal o item 28 “A resistência do estagiário em aceitar as regras do estágio” e no Brasil os itens 27 “A falta de interação entre a equipa de orientação” e o 18 “Sentir que não recebi uma formação específica para a orientação/supervisão do estágio.”

Tendo em conta os 4 fatores gerados para o ASPOEP (*cf.* Tabela 14), verificamos na análise das dimensões em termos da variabilidade da resposta dos docentes entre os países, que a subescala na qual as respostas foram mais uniformes foi a 4 - “Relações Interpessoais (RP)” ( $\mu = 16,82$  - Portugal e  $\mu = 15,85$  - Brasil). No polo oposto, onde as respostas dos docentes tiveram maior dispersão ou variabilidade está a subescala 3 - “Sobrecarga de Trabalho (ST)” ( $\mu = 3,04$  – Portugal e  $\mu = 3,29$  Brasil).

Tanto em Portugal como no Brasil, as médias mais elevadas de *stress* sobressaem no fator “Estrutura e Acompanhamento”, seguido da sobrecarga de trabalho, o desempenho do estagiário.

**Tabela 14. Apresentação das médias dos fatores do ASPOEP**

Fatores	PT		BR	
	Média	DP	Média	DP
1 Estrutura e Acompanhamento	<b>37,68</b>	9,96	<b>40,33</b>	11,04
2 Desempenho do estagiário	21,45	6,37	24,23	5,69
3 Sobrecarga de trabalho	23,49	4,90	26,59	6,80
4 Relações interpessoais	16,82	3,89	15,85	4,11

Cada item é pontuado de 1=Concordo Totalmente até 5=Discordo totalmente

Quando realizada uma análise comparativa tendo em conta o grupo (supervisor e orientador) e os fatores, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os supervisores dos dois países, evidenciando os brasileiros maiores níveis de stress relativamente à “Estrutura e Acompanhamento” ( $\mu = 37$ ; DP = 10,38) e o “Desempenho do estagiário” ( $\mu = 23,26$ ; DP = 5,58). Entre os orientadores a maior evidência significativa de *stress* recai sobre os fatores de “Sobrecarga de trabalho” ( $\mu = 27,59$ ; DP = 6,47) e “Desempenho do estagiário” ( $\mu = 24,92$ ; DP = 5,72) com médias também mais elevadas entre os brasileiros. Para os autores, Galloay *et al*, 1986; Gil-Monte e Peiró, 1997; Benevides-Pereira, 2002; Montalvo, *et al*, 1995, a sobrecarga é uma variável com forte ligação ao estado prolongado do *stress* e possível cronicidade do *stress* (Burnout).

**Tabela 15. Análise comparativa dos fatores de *stress* por país (Portugal e Brasil) e por grupos (supervisor e orientador)**

	Fatores de <i>stress</i>	PT		BR		t	P
		Média	DP	Média	DP		
<b>Supervisores</b>	Estrutura e Acompanhamento	<b>33,50</b>	9,41	<b>37,98</b>	10,38	-2,042	,044*
	Desempenho do Estagiário	20,78	5,46	23,26	5,58	-2,038	,045*
	Sobrecarga de Trabalho	24,65	4,27	25,19	7,09	-,416	,679
	Relação Interpessoal	16,30	4,01	14,62	4,26	1,837	,070
<b>Orientadores</b>	Estrutura e Acompanhamento	<b>40,33</b>	9,44	<b>42,00</b>	11,27	-,887	,377
	Desempenho do Estagiário	<b>21,87</b>	6,89	<b>24,92</b>	5,72	-2,643	,009*
	Sobrecarga de Trabalho	<b>22,75</b>	5,17	<b>27,59</b>	6,47	-4,555	,000*
	Relação Interpessoal	17,14	3,81	16,73	3,80	,601	,549

\*Significativo

Quando realizada uma análise comparativa tendo em conta o gênero e os fatores de *stress* (cf. Tabela 16) verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativa entre as mulheres dos dois países em todos os fatores da escala do ASPOEP, evidenciando médias mais elevadas para as brasileiras. Mesmo observando as médias entre o gênero de cada país pode-se evidenciar que as mulheres apresentam níveis de stress mais altos como constado nos estudos de Montalvo e col. (1995) e Melo e col (1997).

**Tabela 16. Análise comparativa dos fatores de *stress* por país (Portugal e Brasil) e por género**

Género	Fatores de <i>stress</i>	PT		BR		t	P
		Média	DP	Média	DP		
<b>Masculino</b>	Estrutura e Acompanhamento	<b>34,72</b>	7,66	<b>33,10</b>	10,34	,604	,549
	Desempenho do Estagiário	20,40	4,56	21,00	5,56	-,398	,693
	Sobrecarga de Trabalho	25,28	4,53	22,20	8,02	1,626	,111
	Relação Interpessoal	14,88	3,71	14,40	5,07	,367	,716
	Estrutura e Acompanhamento	<b>38,63</b>	10,46	<b>42,11</b>	10,52	-2,093	,038*
<b>Feminino</b>	Desempenho do Estagiário	21,78	6,84	25,03	5,47	-3,307	,001*
	Sobrecarga de Trabalho	22,91	4,91	27,68	6,05	-5,448	,000*
	Relação Interpessoal	17,44	3,76	16,21	3,79	2,048	,042*

\*Significativo

Relacionando o estado civil com os fatores de *stress*, a significância aparece entre os casados/união de fato ligados ao fator de desempenho do estagiário ( $t = -2,693$  e  $p = .008$ ) e a sobrecarga de trabalho ( $t = -2,536$  e  $p = .021$ ) e nos divorciados/separados quando observado os fatores de estrutura e acompanhamento ( $t = -2,453$  e  $p = .019$ ) e na sobrecarga de trabalho ( $t = -2,554$  e  $p = .015$ ). Assim, observando estes dados acabam sendo corroborados pelos estudos de Galloway *et al*, (1986) e Cooper e Kelly (1993).

Tendo por base os 33 itens que compõe o ASPOEP final, calculou-se o total da escala chegando-se assim ao nível de *stress* sentido no decorrer do processo supervisivo. A partir daí foram realizadas algumas comparações tendo em conta os dados da caracterização sócio-demográfica e profissional, bem como alguns dos itens relativos ao papel de supervisor de estágio. Sobressaem a baixo os que foram estatisticamente significativos ou que pretendem responder às hipóteses construídas.

Sendo assim, verifica-se na análise comparativa do género (*cf.* Tabela 17) tendo em conta o valor do total da escala, que existem diferenças estatisticamente significativas, somente no Brasil onde se evidencia níveis mais elevados de *stress* nas mulheres brasileiras.

**Tabela 17. Análise comparativa entre género e o *stress* sentido (ASPOEP Total) dos supervisores/orientadores entre Portugal e Brasil**

Sexo	PT				BR			
	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>P</i>	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>P</i>
Masculino	95,28	17,15	-1,21	,231	90,70	24,73	-3,57	.001*
Feminino	<b>100,76</b>	20,51			<b>111,03</b>	22,29		

\*Significativo

Na análise da Tabela 18, quando comparada as médias do *stress* sentido pelos supervisores tendo por base as áreas dos cursos investigados, verificamos que no supervisor, tanto de Portugal como do Brasil, o *stress* é mais sentido no curso de Matemática/Física/Química, seguido de Biologia/Geologia. Para o orientador os cursos que evidenciam maior nível de *stress* entre os países são o de Educação Física, seguido do curso de Pedagogia e Letras.

**Tabela 18. Estatística descritiva do *stress* sentido (ASPOEP total) por áreas entre os dois países**

Cursos	Supervisor				Orientador			
	PT		BR		PT		BR	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Pedagogia/EI/EB**	93,08	17,52	95,13	22,80	<b>103,45</b>	11,11	<b>116,50</b>	20,22
Educação Física	96,67	11,85	86,00	8,83	<b>111,50</b>	20,51	<b>120,20</b>	21,01
Biologia/Geo.	<b>103,50</b>	28,80	<b>112,58</b>	16,74	96,14	18,79	114,27	23,57
Mat./Física/Química	<b>105,29</b>	10,92	<b>119,67</b>	42,15	98,00	27,05	82,40	34,61
Música	83,67	17,45	91,50	24,68	*	*	*	*
Letras	93,71	17,32	103,67	20,50	<b>102,38</b>	24,23	<b>105,80</b>	25,24

\*Dados insuficientes

\*\*Pedagogia/Educação de Infância/Ensino Básico

Quando realizado um *t-student*, comparados os dados entre os supervisores dos dois países, tendo em conta o nível do *stress* sentido por curso, verificamos que existe diferença estatisticamente significativa somente para os orientadores brasileiros do curso de pedagogia ( $t = -2,610$ ;  $p = ,012$ ), onde a média mais elevada de *stress* sentido é ( $\mu = 116,50$ ). Professores comprometidos com a educação infantil acaba por apresentarem significativamente mais *stress* que os docentes de outras áreas (Muto *et al.*, 2007).

**Tabela 19. Análise comparativa do Tempo de Huberman e o *stress* sentido (ASPOEP Total) do supervisores entre Portugal e Brasil**

Tempo de Huberman	Supervisor		Orientador		F	P
	Média	DP	Média	DP		
Entrada - até 3 anos	101,22	14,08	<b>119,41</b>	<b>18,30</b>	<b>7,462</b>	<b>.010*</b>
Estabilidade - 4 a 6 anos	<b>106,46</b>	21,29	103,10	18,67	.235	.631
Diversificação - 7 a 25 anos	97,44	22,67	<b>104,02</b>	23,90	1,803	.183
Serenidade - 25 a 35 anos	96,63	14,59	<b>104,02</b>	23,90	.017	.896
Ruptura - acima de 35 anos	72,33	20,03	<b>87,50</b>	2,12	1.026	.386

\*Significativo

Quanto ao tempo de docência do professor, definido por Huberman (1999), podemos perceber (*cf.* Tabela 19) que para os professores que são docentes a menos de 3 anos, fase da “Entrada”, e que estão em contexto de supervisão, o *stress* é mais sentido tanto para os supervisores ( $\mu = 201,22$ ) como para os orientadores ( $\mu = 119,41$ ), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $F = 7,462$ ;  $p = .010$ ). Estes dados estão de acordo com os estudos desenvolvidos por (Russell *et al*, 1987; Montalvo *et al*, 1995; Codo & Menezes, 1999) que apontam os mais novos ou os menos experientes, experimentam mais *stress*. Podemos ainda observar na Tabela 11, que a média mais elevada de *stress* em todas as outras fases do ciclo proposto por Huberman, estão entre os orientadores.

**Tabela 20. Análise comparativa do tempo de supervisão e o *stress* sentido (ASPOEP Total) entre Portugal e Brasil**

Tempo de Supervisão	PT		BR		t-test	P
	Média	DP	Média	DP		
Menos de 5 anos	100,22	20,91	<b>107,88</b>	26,02	-1,838	,068
De 5 a 10 anos	96,71	20,68	<b>113,64</b>	11,61	-2,806	,008*
Mais de 10 anos	<b>101,54</b>	16,09	86,71	25,47	1,603	,126

\*Significativo

A análise comparativa efetuada entre o tempo de exercício da supervisão e o *stress* sentido (*cf.* Tabela 20), demonstra que tanto em Portugal como no Brasil as médias mais elevadas de *stress* são sentidas nos supervisores com menos de 5 anos no exercício da



supervisão nos dois países. Estes dados remete a uma preocupação discutida nos estudos de Freudenberg, 1974; Benevides-Pererira, 2002) quando apontam que o *stress* e a síndrome de Burnout em docentes inicia-se desde o primeiro ano na instituição, o que requer um cuidado acrescido.

Porém é no período de 5 a 10 anos que estas diferenças entre países são estatisticamente significativas, evidenciando médias mais elevadas de *stress* entre os supervisores brasileiros ( $\mu = 113,64$ ; DP = 11,61). Quanto ao período superior a 10 anos, verificamos que são os Portugueses que apresentam médias mais elevadas ne *stress* neste período.

**Tabela 21. Análise comparativa entre os países quanto à atividade laboral**

Outra IES	PT				BR			
	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>P</i>	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>P</i>
Mais de 1	97,50	13,44	-,348	,731	104,46	27,54	-	<b>,011*</b>
Apenas 1	<b>99,47</b>	19,96			<b>107,71</b>	23,17	2,562	

\*Significativo

Na análise da Tabela 21, é possível verificar que as médias de *stress* mais elevadas estão entre os supervisores que trabalham em apenas uma Instituição, sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2,562$ ;  $p = .011$ ) somente no Brasil, evidenciando médias mais elevadas de *stress* entre os profissionais brasileiros. Estes dados podem ser evidentes pois conforme observamos nos estudos de Lipp (2002), realizado na população brasileira, está apresenta índices elevados de *stress* devido a uma jornada de trabalho altamente stressante, sobretudo no ensino público, onde a carga horária excessiva, a indisciplina, o desinteresse dos alunos e as tensões do cotidiano escola colabram para um aumento das tensões no ambiente escolar (Kyriacou, e Sutcliffe, 2001).

**Tabela 22. Comparação entre a quantidade de horas de orientação e o *stress* sentido (ASPOEP Total) entre Portugal e Brasil**

Número de horas orientadas	PT		BR		F	P
	Média	DP	Média	DP		
Até 10 horas	98,62	20,13	<b>109,33</b>	24,35	7,723	<b>,006*</b>
De 11 a 20 horas	<b>103,93</b>	18,92	104,89	25,53	,021	,884
Acima de 20 horas	83,60	7,369	95,60	19,28	1,690	,230

\*Significativo

Conforme discutido acima, nossos resultados encontrados na comparação (cf. Tabela 22) entre a quantidade de horas e o *stress* percebido também apontam os docentes brasileiros com maiores médias de *stress* relativamente aos portugueses. A nível da supervisão pedagógica, em Portugal a média mais elevada de *stress* está entre os supervisores que orientam estágio de 11 a 20 horas semanais. No Brasil a média mais elevada de *stress* fica evidente nos supervisores que orientam estágio até 10 horas semanais. Quando comparado os níveis de *stress* entre Portugal e Brasil, podemos perceber que existe diferença estatisticamente significativa ( $F = 7,723$ ;  $p = .006$ ) somente nos supervisores entre os 10 anos, com médias mais elevadas para os brasileiros ( $\mu = 109,33$ ;  $DP = 24,35$ ). Todavia, mais uma vez fica evidente que os docentes brasileiros apresentam médias mais elevadas de *stress* que os portugueses.

**Tabela 23. Análise comparativa do deslocamento e o *stress* sentido pelo supervisor (ASPOEP Total) entre Portugal e Brasil**

Deslocamento	PT		BR		F	P
	Média	DP	Média	DP		
Não desloca	<b>101,02</b>	20,28	107,42	24,94	2,303	,132
< 3 km	100,00	34,69	101,71	24,15	,009	,925
3 a 14 Km	99,71	15,55	100,86	23,22	,015	,905
>= 15 Km	96,00	17,97	<b>108,27</b>	20,30	4,277	,045*

\*Significativo

Relativamente à deslocação podemos perceber na observação da Tabela 23, que as médias mais elevadas de *stress* tanto em Portugal como no Brasil estão entre os supervisores que não se deslocam para supervisionar o estagiário. Fica também evidente que os supervisores brasileiros possuem médias mais elevadas de *stress* quando se deslocam para supervisionar os estagiários, sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $F = 4,277$ ;  $p = 0,45$ ) somente para as deslocações  $\geq 15$  km .

#### **2.4 Sintomas de *stress* em supervisor e orientador de estágio**

De acordo com Francisco (2006), os sintomas de *stress* são “um reflexo do mau ajustamento” (p. 189) do indivíduo à situação que percepciona como stressante no decorrer do estágio. Com base no instrumento de verificação dos sintomas de *stress*, podemos observar quais os sintomas são mais frequentes e quais diferenciam os supervisores de Portugal e Brasil. A análise descritiva realizada revelou que a média total da escala entre os dois países se situa nos ( $\mu = 47,08$ ;  $DP = 15,74$ ) para Portugal e para o Brasil ( $\mu = 47,55$ ;  $DP = 15,95$ ), não apresentando diferença significativa entre os países ( $t = - ,215$ ;  $p = .830$ ). Quando realizada esta análise tendo em conta a função na supervisão, verificamos que o supervisor Português apresenta uma média de ( $\mu = 50,83$ ;  $DP = 17,55$ ) e o supervisor brasileiro uma média de ( $\mu = 41,60$ ;  $DP = 13,10$ ), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2,666$ ;  $p = .009$ ). Para o orientador verificamos em Portugal uma média de ( $\mu = 44,70$ ;  $DP = 13,76$ ) e no Brasil uma média de ( $\mu = 51,80$ ;  $DP = 16,53$ ), sendo esta também significativo ( $t = - 2,584$ ;  $p = .011$ ).

Observando a correlação dos fatores de *stress* encontrados na análise fatorial do ASPOEP, com os sintomas de *stress* construídos por Francisco (2006), verificamos que existe uma correlação moderada e forte entre a maioria dos itens. Fica evidente na análise da Tabela 24 que todos os fatores apresentam uma relação direta de forma positiva e forte com o sintoma cognitivo, sendo este significativo. Faz-se notar que o fator 3, ligado a sobrecarga de trabalho, está diretamente ligado ao sintoma fisiológico de forma bastante significativa. A relação dos fatores com o sintoma comportamental apresenta uma relação direta tendo evidenciado significativa para o fator 1, 3 e 4.

**Tabela 24. Correlação dos fatores de *stress* com os sintomas**

	Sintoma Cognitivo	Sintoma Fisiológico	Sintoma Comportamental
Fator 1. Estrutura e Acompanhamento	<b>,349**</b>	,219**	,151*
Fator 2. Desempenho com o estagiário	,214**	,169*	,017
Fator 3. Sobrecarga de Trabalho	,297**	<b>,303**</b>	,191**
Fator 4. Relação Interpessoal	,371**	,274**	,152*

\*significativo para  $p = 0,01$  \*\*significativo para  $p = 0,05$

No que diz respeito á análise dos sintomas de *stress item a item*, em Portugal, podemos verificar analisando as médias separadas por país (*cf.* Tabela 25), que os dez sintomas de *stress* mais frequentes estão ligados à ansiedade, a depressão ou tristeza, dificuldade em dormir, dor de cabeça ou tonturas, dificuldade em ficar calmo e se concentrar, tensão muscular, mal humor, ficar mau humorado, sentir dores de estômago, má disposição e o coração a bater forte. Estudos de Lima (1999) e Lipp (2002), vêm de encontro a estes dados reforçando o aparecimento de sintomas cognitivo e fisiológico entre docentes.

O aumento do consumo de álcool e cigarro, o isolamento, a transpiração, o choro e a perda de apetite são os sintomas menos frequentes nesta população estudada. No Brasil os sintomas mais frequentes incidem sobre a tensão muscular, a ansiedade, o mau humor, dores de cabeça ou tonturas, dores de estômago, falta de concentração, perda de ânimo para trabalhar e vontade de desistir de tudo. Tais sintomas podem ser uma forma de reação do organismo dos professores a adaptação às exigências internas e externas do ambiente escolar (Esteve, 1999; Reinhold, 1995, 2002; Lipp, 2000; Codo, 2002).

**Tabela 25. Apresentação dos Sintomas de *Stress* segundo a média por países**

Sintomas de <i>Stress</i> nos Supervisores		PT		BR	
		Média	DP	Média	DP
1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas.	2,62	1,02	<b>2,70</b>	1,01
2	Fico com as mão suadas e/ou transpiro muito	1,84	,99	2,11	1,13
3	Sinto o coração a bater como "se quisesse sair do peito".	2,33	1,08	2,08	1,18
4	Perco o apetite	2,08	1,11	2,17	1,11
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição.	2,34	1,18	2,44	1,23
6	Fico com tensão muscular.	2,45	1,23	<b>3,23</b>	1,17
7	Fico deprimido / triste.	<b>2,75</b>	1,10	2,54	1,16
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias.	<b>2,75</b>	1,24	2,52	1,21
9	Fico antipático e/ou mau humorado.	2,43	1,06	<b>2,79</b>	1,12
10	Fumo mais	1,53	1,20	1,44	1,02
11	Aumento de álcool	1,21	,76	1,42	1,04
12	Afasto-me de tudo e de todos	1,83	1,05	1,96	1,25
13	Não consigo estar muito tempo no mesmo local	2,08	1,10	1,92	1,03
14	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a)).	2,58	1,13	2,19	1,11
15	Choro	1,99	1,09	2,23	1,17
16	Tenho rubor facial	2,08	1,04	2,10	1,11
17	Dá-me vontade de desistir de tudo	2,13	1,07	2,23	1,07
18	Fico sem ânimo para trabalhar.	2,30	1,08	2,29	1,02
19	Não consigo concentrar-me ) / raciocinar corretamente.	2,49	,99	2,31	1,03
20	A minha auto-confiança fica a zero	2,13	,99	2,09	1,09
21	Fico ansioso(a).	<b>3,16</b>	1,17	2,81	1,19

Podemos assim verificar pela análise da Tabela 26 que os sintomas de *stress* mais frequentes em docentes no exercício da supervisão pedagógica dos dois países são os do foro cognitivo e fisiológico. Os sintomas comportamentais são os que menos exercem influência quando os supervisores e orientadores são submetidos a situações de *stress*. Feita uma análise mais detalhada tendo em conta os supervisores, podemos verificar que em Portugal é o supervisor que apresenta média mais que o orientador. No Brasil este fenómeno é inverso, sendo os orientadores os que mais apresentam sintomatologias do *stress*. Na comparativa por países verifica-se que no supervisor existem diferença estatisticamente significativa para o sintoma cognitivo e para o sintoma comportamental. Quanto ao orientador a diferença significativa é notada no sintoma cognitivo.

**Tabela 26. Análise comparativa dos sintomas de *stress* entre os supervisores de Portugal e do Brasil**

Sintomas de <i>stress</i>		PT		BR		t	P
		Média	DP	Média	DP		
Supervisores	Cognitivo	<b>28,65</b>	10,23	23,45	8,63	2,491	,015*
	Fisiológico	<b>14,53</b>	5,47	12,93	4,16	1,492	,140
	Comportamental	<b>7,65</b>	4,00	5,21	1,59	3,589	,001*
Orientadores	Cognitivo	25,57	8,36	<b>27,98</b>	9,01	-1,533	,128
	Fisiológico	13,11	4,58	<b>16,00</b>	5,08	-3,303	,001*
	Comportamental	6,02	2,08	<b>7,81</b>	4,04	-3,058	,003*

\*Significativo

Relativamente ao género, podemos verificar pela análise da Tabela 27 que os sintomas cognitivos são os mais sentidos pelos supervisores da nossa amostra, sendo as mulheres de ambos os países as que apresentam médias mais elevadas. (Quando comparado o género por país, verificamos que existe diferença estatisticamente significativa, com as docentes brasileiras a apresentarem médias ( $\mu = 28,76$ ;  $DP = 9,29$ ) mais elevadas de sintomas cognitivos do que os homens. (cf. Melo e *col.* 1997)

O sintoma fisiológico foi o segundo sintoma mais sentido, seguido do sintoma comportamental. De qualquer forma fica evidente na análise da tabela 27 que as mulheres brasileiras apresentam médias mais elevadas nos três sintomas.

**Tabela 27. Análise comparativa dos sintomas de *stress* por género**

Sintomas de <i>stress</i>		Género		Supervisores							
				PT		t-test	<i>P</i>	BR		t-test	<i>P</i>
				Média	DP			Média	DP		
Cognitivos	Masculino	20,57	5,32	-1,704	,093	23,67	6,00	-2,129	,049*		
	Feminino	<b>26,20</b>	<b>8,49</b>			<b>28,76</b>	<b>9,29</b>				
Fisiológicos	Masculino	11,43	4,28	-1,031	,307	13,67	3,35	-1,515	,135		
	Feminino	<b>13,32</b>	<b>4,62</b>			<b>16,42</b>	<b>5,24</b>				
Comportamentais	Masculino	6,00	3,16	-	,983	6,78	2,17	-0,833	,408		
	Feminino	<b>6,02</b>	<b>1,95</b>			<b>8,00</b>	<b>4,28</b>				

\*Significativo

Tendo em conta que nossa amostra de Portugal não apresentou dados suficientes para efeitos de comparação em relação aos intervenientes que trabalham em mais de uma instituição, pois os dados apresentaram significativos apenas para o Brasil. Mesmo assim optamos por apresentar as médias de sintomas sentidos nos dois países e o resultado da significância. O que podemos evidenciar na análise da Tabela 28 é que para os docentes brasileiros que trabalham em apenas uma instituição os sintomas fisiológicos e comportamentais são estatisticamente significativos quando relacionado com os docentes que possuem somente um emprego, estando em conformidade com os estudos de Lipp, 2002).

**Tabela 28. Análise comparativa dos sintomas de *stress* dos supervisores que trabalham em uma ou mais instituições**

Sintomas de <i>stress</i>	Trabalha em outra escola	Orientadores				<i>t-test</i>	<i>P</i>
		PT		BR			
		Média	DP	Média	DP		
Cognitivos	Mais de uma	**		18,27	12,64		
	Apenas uma	25,57	8,36	<b>27,25</b>	7,96	-1,070	,287
Fisiológicos	Mais de uma	**		18,27	6,45		
	Apenas uma	13,11	4,58	<b>15,48</b>	4,63	-2,685	,008*
Comportamentais	Mais de uma	**		10,00	5,50		
	Apenas uma	6,02	2,08	<b>7,31</b>	3,51	-2,271	,026*

\*Significativo; \*\*Dado insuficiente

Em busca de responder nossas hipóteses ligada à confirmação da significância dos sintomas de *stress* e as características sócio demográficas e profissionais entre os supervisores nos dois países, foram realizados todos os cruzamentos necessários. Muitos não se apresentaram significativos, pelo que optou-se por apresentar os dados estatisticamente significativo em uma tabela resumo, facilitando assim a apresentação destes dados

**Tabela 29. Apresentação resumo dos dados estatisticamente significativos dos sintomas com as variáveis sócio-demográficas e por países (Portugal e Brasil)**

Variável	Item significativo	Sintomas	PT		BR		t	P
			Média	DP	Média	DP		
Estado Civil	Solteiro	Cognitivo	<b>28,50</b>	7,81	22,66	6,33	2,788	,008*
	Casado/união de fato	Fisiológico	<b>13,15</b>	5,07	12,63	3,16	-2,05	,043*
Possui Filhos	Sim	Fisiológico	13,50	5,18	<b>15,42</b>	5,33	-2,074	,040*
	Não	Cognitivo	<b>28,06</b>	8,98	23,85	8,11	2,114	,038*
Pós-graduação	Doutorado	Cognitivo	<b>30,33</b>	8,50	20,00	6,19	3,080	,005*
		Fisiológico	<b>14,89</b>	4,42	10,50	3,59	2,464	,021*
		Comportamental	<b>8,11</b>	3,77	5,00	1,69	2,217	,036*
Instituição	Pública	Cognitivo	<b>28,58</b>	10,50	22,24	7,27	2,629	,011*
		Fisiológico	<b>14,76</b>	5,51	11,80	3,71	2,356	,022*
		Comportamental	<b>7,74</b>	4,09	5,28	1,65	3,316	,002*
Tempo de supervisão	5 a 10 anos	Fisiológico	13,42	5,24	<b>18,50</b>	5,14	-2,904	,006*
Grau de ensino	Ens. superior	Cognitivo	<b>28,47</b>	10,53	23,34	8,805	2,278	,026*
	Ens. superior	Comportamental	<b>7,47</b>	3,97	5,18	1,522	3,241	,002*

\*Significativo

Sendo assim, na análise da tabela 29, podemos verificar que comparando os docentes dos dois países, relativamente ao estado civil, os sintomas cognitivo apresentam um resultado estatisticamente significativo ( $t = 2,788$ ;  $p = ,008$ ), com média mais elevada para os solteiros de Portugal. Analisado o sintoma fisiológico por país, este só foi significativo ( $t = -2,05$ ;  $p = ,043$ ) para os supervisores casados/união de fato, com média mais elevada para os portugueses. Para os pais com filhos, o sintoma fisiológico apresentou diferença estatisticamente significativa ( $t = -2,074$ ;  $p = ,040$ ) com média mais elevada para os profissionais brasileiros. Os profissionais sem filhos apresentam de forma estatisticamente significativa ( $t = 2,114$ ;  $p = ,038$ ) sintomas cognitivos, com média mais evidente os portugueses. Na análise da pós-graduação verificamos que somente o grupo de profissionais com Doutorado apresenta diferenças estatisticamente significativas em todos os sintomas, com a média e o desvio padrão elevadas nos Portugueses. Quanto à instituição em que trabalha, verificamos que somente na pública os dados são estatisticamente significativos com relação a todos os sintomas, sendo mais evidente nos portugueses. O



tempo de supervisão apresenta significância no sintoma fisiológico sentido mais pelos profissionais brasileiros. Na análise pelo grau de ensino em que orienta estágio, é possível verificar significância somente para o supervisor, uma vez que este orienta o estágio no ensino superior. Portanto para este profissional, tanto para o sintoma cognitivo como o comportamental apresentam médias mais elevadas para os portugueses.

## **2.5 Estratégias de *coping* no supervisor e orientador**

O estudo das estratégias de *stress* utilizada pelos supervisores de Portugal e do Brasil foi feito com base no questionário 4. Podemos assim perceber pela análise descritiva da escala por país que a média da escala em Portugal situa-se nos ( $\mu = 59,66$ ;  $DP = 9,30$ ) e no Brasil nos ( $\mu = 63,66$ ;  $DP = 11,69$ ), evidenciando que os brasileiros utilizam mais estratégias de *stress* que os portugueses. Esta diferença entre os países é estatisticamente significativa ( $t = -2,703$ ;  $p = .000$ ). Analisando esta média tendo em conta a função na supervisão, verificamos que o supervisor português apresenta média de ( $\mu = 57,55$ ;  $DP = 9,33$ ) e o brasileiro uma média de ( $\mu = 64,25$ ;  $DP = 13,05$ ), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = -2,677$ ;  $p = .009$ ). No orientador verificamos no Brasil uma média de ( $\mu = 63,20$ ;  $DP = 103,72$ ) e em Portugal uma média de ( $\mu = 61,00$ ;  $DP = 13,05$ ), não sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = -1,236$ ;  $p = .219$ ).

Na análise item a item, verificamos pela observação da Tabela 30 que os portugueses apresentam média mais elevada no item “Tenho que descansar as horas necessárias”, seguido do item “Considero várias alternativas para lidar com o problema” pontuando igualmente com o item “Tento não acumular trabalho”. Em Portugal, as medidas de *stress* menos utilizadas segundo os supervisores incidem sobre o item “Consumo álcool ou embebedo-me” seguido do item “Fumo e/ou o aumento o consumo de tabaco”. No Brasil, “Considerar várias alternativas para lidar com o problema” e “Ouvir música para acalmar” são as principais estratégias de *stress* dos supervisores brasileiros quando se sentem em situação de *stress*. Da mesma forma, aponta Head e colaboradores (1996), Copel e colaboradores (1997) e Francisco (2006) que tais estratégias são utilizadas para lidar com os stressores cotidianos

**Tabela 30. Apresentação das médias dos itens das Estratégias de *Coping* em Portugal e no Brasil**

Itens	Descrições dos itens	PT		BR		Total	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Tenho que descansar as horas necessárias	<b>3,82</b>	,99	3,69	1,11	3,75	1,05
2	Saio com os amigos para conversar ou desabafar	2,76	,94	3,23	1,03	2,99	1,01
3	Tento acalmar / descontraí-me	3,55	,91	3,50	1,03	3,52	0,97
4	Efetuo umas saídas noturnas	1,93	1,07	2,84	1,24	2,38	1,24
5	Considero várias alternativas para lidar com o problema	<b>3,64</b>	,86	<b>3,74</b>	1,08	3,69	0,98
6	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	3,05	1,02	2,96	1,14	3	1,08
7	Tomo um bom banho	3,31	1,16	3,55	1,23	3,43	1,19
8	Consumo álcool ou embebedo-me	1,19	,58	1,49	,89	1,34	0,76
9	Procuo desviar o pensamento para coisas positivas	3,51	1,14	3,55	1,06	3,53	1,09
10	Fumo e/ou o aumento o consumo de tabaco	1,57	1,15	1,34	,89	1,46	1,03
11	Fico em silêncio para me concentrar	2,91	,94	2,97	1,32	2,94	1,14
12	Tenho relações sexuais	2,17	,96	2,81	1,25	2,49	1,16
13	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a autoconfiança	3,61	,97	<b>3,80</b>	1,09	3,71	1,04
14	Procuo mudar para atividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	3,51	1,02	3,64	1,19	3,58	1,11
15	Pratico desporto / atividade física	2,80	1,24	3,10	1,29	2,95	1,27
16	Procuo ver o lado positivo da questão	3,60	1,04	3,75	1,17	3,68	1,11
17	Evito estar sozinho (a)	2,91	1,05	3,16	1,21	3,03	1,13
18	Tento não acumular trabalho	<b>3,64</b>	1,05	3,49	1,26	3,56	1,15
19	Saio para me distrair	2,99	,94	3,31	1,21	3,15	1,09
20	Oio música para acalmar	3,17	1,09	<b>3,74</b>	1,23	3,46	1,19

Na observação da tabela 31 fica evidente que o supervisor brasileiro possui média mais elevada nos dois tipos de *coping*, sendo esta diferença significativa entre países no *coping* centrado no indivíduo ( $\mu = 43,98$ ;  $DP = 8,254$ ). A nível do orientador, podemos verificar que em Portugal o *coping* centrado no indivíduo possui média mais elevada, sendo o *coping* centrado no outro mais evidente no Brasil. A estatística evidencia uma diferença significativa entre países, a nível do orientador, no que diz respeito ao *coping* centrado no outro, onde os brasileiros possui média mais elevada ( $\mu = 17,76$ ;  $DP = 3,766$ ).

**Tabela 31. Análise comparativa das estratégias de *coping* entre os supervisores de Portugal e do Brasil**

	Estratégia	PT		BR		t	P
		Média	DP	Média	DP		
<b>Supervisores</b>	Centrado no indivíduo	39,38	6,86	<b>43,98</b>	8,254	-2,739	,008*
	Centrado no outro	14,53	3,86	<b>16,19</b>	4,163	-1,876	,064
<b>Orientadores</b>	Centrado no indivíduo	<b>42,59</b>	6,78	41,59	7,365	,776	,439
	Centrado no outro	15,15	3,48	<b>17,76</b>	3,766	-3,972	,000*

\*Significativo

Podemos verificar (*cf.* Tabela 32) que comparando os supervisores dos dois países, a estratégia de *coping* centrado no outro foi encontrada como significativa em em todas as variáveis apresentadas, dessa forma compreendemos que as relações ou as redes que esses sujeitos podem desenvolver são essenciais para a manutenção do seu equilíbrio (Galvão, 1996; Caíres, 2001; Lipp, 2002; Francisco, 2006) . Para os pais com filhos, *coping* centrado no outro apresentou diferença estatisticamente significativa ( $t = - 2,688$ ;  $p = ,003$ ) com média mais elevada para os estagiários brasileiros. Em relação a ter ou não filhos, os supervisores com apenas um filho apresentam de forma estatisticamente significativa ( $t = - 3,822$ ;  $p = .001$ ), com média mais evidente para os brasileiros. Quanto ao tipo de instituição as médias mais elevadas são as dos brasileiros ( $\mu = 17,56$ ;  $DP = 4,11$ ). Relativamente ao fato do supervisor trabalhar em outra instituição é estatisticamente significativo tanto para os que trabalham em mais de uma ou em apenas uma. Por último evidenciamos que os supervisores com menos de 5 anos de profissão são os que utilizam estratégia de *coping*, e os brasileiros apresentam médias mais elevadas que os portugueses ( $\mu = 17,40$ ;  $DP = 4,08$ ).

**Tabela 32. Apresentação resumo dos dados estatisticamente significativos das estratégias de *coping* com as variáveis por países (Portugal e Brasil)**

Variável	Item significativo	Estratégia de <i>Coping</i>	PT		BR		t	P
			Média	DP	Média	DP		
Possui Filhos	Sim	Centrado no outro	14,45	3,64	<b>16,58</b>	4,47	- 2,688	.003*
Quantos filhos	Mais de 1	Centrado no outro	12,90	1,52	<b>17,81</b>	3,89	- 3,822	.001*
Tipo de instituição	Pública	Centrado no outro	14,55	3,56	<b>17,56</b>	4,11	- 4,769	.000*
Trabalha em	Mais de 1	Centrado no outro	14,50	,71	<b>43,00</b>	8,24	- 2,885	.010*
	Apenas 1	Centrado no outro	14,91	3,67	<b>16,76</b>	3,28	- 3.512	.000*
Tempo de supervisão	Menos de 5 anos	Centrado no outro	14,86	3,27	<b>17,40</b>	4,08	- 3.869	.000*

\*Significativo

A análise da Tabela 33, evidencia que os portugueses que se deslocam de 11 a 20 horas possuem médias mais elevadas. Relativamente aos brasileiros, verificamos que estes utilizam mais estratégias de *coping* quando orientam acima de 20 horas, sendo estatisticamente significativa apenas para as orientações de até 10 horas ( $F = 14,307$ ;  $p = .000$ ).

**Tabela 33. Comparação entre a quantidade de horas de orientação e as estratégias de *coping* entre Portugal e Brasil**

Número de horas orientadas	PT		BR		F	P
	Média	DP	Média	DP		
Até 10 horas	58,74	7,87	<b>65,39</b>	11,77	14.307	.000*
De 11 a 20 horas	<b>62,82</b>	10,40	61,94	10,32	.078	.781
Acima de 20 horas	63,60	13,59	<b>64,00</b>	16,16	.002	.967

\*Significativo

Analisando o total da escala de *coping* (cf. Tabela 34), tendo em conta os supervisores por países, verificamos que para o orientador que não desloca a média mais elevada de *coping* recaiu sobre os brasileiros ( $\mu = 64,38$ ;  $DP = 11,03$ ). O supervisor que desloca  $\geq 15$  Km, utiliza mais estratégias de *coping*, sendo esta diferença estatisticamente significativa com a média mais elevada no Brasil ( $\mu = 62,80$ ;  $DP = 13,45$ ).

**Tabela 34. Análise comparativa do deslocamento dos supervisores e as estratégias de *coping* entre Portugal e Brasil**

Deslocamento	PT		BR		F	P
	Média	DP	Média	DP		
Não desloca	60,89	9,12	<b>64,38</b>	11,03	3,450	,066
>= 15 Km	55,73	7,81	<b>62,80</b>	13,45	4,991	,031*

\*Significativo

## 2.6 Satisfação com o suporte social

Para a avaliação da satisfação com o suporte social foi utilizado o questionário 3 “Escala de Satisfação com o Suporte Social”. Com o intuito de identificarmos a satisfação com o suporte social dos supervisores e quais são mais frequentes e quais diferenciam os supervisores de Portugal e Brasil, foi realizada uma análise descritiva sobre o total da escala onde foi possível verificar que a média total em Portugal é de ( $\mu = 52,52$ ;  $DP = 10,41$ ) e no Brasil ( $\mu = 49,10$ ;  $DP = 11,13$ ), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2,259$ ;  $p = .025$ ). Quando realizada esta análise tendo em conta a função na supervisão, verificamos que o supervisor Português apresenta uma média de ( $\mu = 52,48$ ;  $DP = 10,31$ ) e o supervisor brasileiro uma média de ( $\mu = 49,90$ ;  $DP = 12,59$ ), não sendo esta diferença significativa ( $t = 1,005$ ;  $p = .318$ ). Para o orientador verificamos em Portugal uma média de ( $\mu = 52,56$ ;  $DP = 10,55$ ) e no Brasil uma média de ( $\mu = 49,54$ ;  $DP = 16,06$ ), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2,142$ ;  $p = .034$ ).

Na Tabela 35 apresentam-se os dados das médias gerais dos itens por país. Assim podemos verificar que nível da satisfação do suporte social os itens “Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho” e o item “Quando preciso desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer” foram os itens com elevada pontuação nos dois países. O item menos pontuado nos dois países foi “Não saio com os amigos tantas vezes quantas eu gostaria”.

Verificamos assim que nossos professores apresentam médias que indicam satisfação com as redes relacionais, podendo assim corroborar com estudos (Codo, 1999; Martins, 2007) que evidenciam a importância das atividades de natureza relacional na melhoria do sentimento de bem estar e diminuição do *stress*.

**Tabela 35. Apresentação dos itens da Escala de Satisfação com o Suporte Social por países (Portugal e Brasil)**

Itens	Descrição dos Itens	PT		BR		Total	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	3,69	1,38	3,18	1,46	3,44	1,44
2	Não saio com os amigos tantas vezes quantas eu gostaria	2,31	1,28	2,75	1,19	2,53	1,25
3	Os amigos não me procuram tantas vezes quanto eu gostaria	3,09	1,39	3,19	1,30	3,14	1,34
4	Quando preciso desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer	3,96	1,11	<b>3,77</b>	1,27	3,87	1,19
5	Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergências tenho várias pessoas a quem posso recorrer	3,93	1,17	3,59	1,21	3,76	1,20
6	Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa me desabafar sobre as coisas íntimas	3,39	1,56	3,15	1,45	3,27	1,51
7	Sinto falta de atividades sociais que me satisfaçam	3,10	1,40	3,04	1,39	3,07	1,39
8	Gostava de participar mais em atividades de organizações (p ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, ...)	3,50	1,36	2,87	1,49	3,19	1,46
9	Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família	<b>4,17</b>	,96	3,63	1,33	3,90	1,19
10	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família	3,10	1,34	3,17	1,40	3,13	1,37
11	Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família	3,61	1,21	3,53	1,38	3,57	1,30
12	Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	3,95	1,02	3,44	1,37	3,70	1,23
13	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	3,14	1,12	2,98	1,32	3,06	1,22
14	Estou satisfeito com as atividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	3,48	1,07	3,16	1,29	3,32	1,19
15	Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	<b>4,13</b>	,96	<b>3,66</b>	1,39	<b>3,90</b>	1,21

Na análise comparativa dos dados (*cf.* Tabela 36) entre os países podemos verificar que para as subescalas de satisfação com a amizade, a intimidade e a família, as médias foram maiores em Portugal tanto no supervisor como no orientador. Na subescala satisfação com a atividade social verificamos que o orientador brasileiros apresenta média mais elevada ( $\mu = 8,78$ ;  $DP = 3,080$ ). A diferença significativa entre os países ficou evidente na subescala Amizade ( $t = 2,52$ ;  $p = 013$ ) e Intimidade ( $t = 2,562,56$ ;  $p = .0122$ ).

**Tabela 36. Análise comparativa dos níveis de satisfação com o suporte social entre supervisores de Portugal e Brasil**

	Suporte de Satisfação	PT		BR		T	P
		Média	DP	Média	DP		
<b>Supervisor</b>	Amizade	<b>17,28</b>	4,64	16,86	5,15	,386	,701
	Intimidade	<b>14,85</b>	3,70	13,83	4,25	1,15	,253
	Família	<b>10,88</b>	2,74	10,57	3,12	,47	,641
	Atividades sociais	<b>9,48</b>	2,96	8,50	3,14	1,45	,152
<b>Orientador</b>	Amizade	<b>18,11</b>	4,13	16,12	4,58	2,52	,013*
	Intimidade	<b>15,05</b>	3,68	13,52	2,87	2,56	,012*
	Família	<b>10,87</b>	3,10	10,17	3,54	1,17	,245
	Atividades sociais	8,54	3,22	<b>8,78</b>	3,08	-,42	,675

\*Significativo

Testadas os fatores de satisfação com o suporte social e as características sócio-demográficas e profissionais, verificamos que a nível de significância, somente as questões apresentadas na Tabela 37 evidenciam diferenças significativas. Sendo assim podemos verificar que a “Amizade” e a “Intimidade” são dois suportes sociais dos quais as mulheres portuguesas e brasileiras apresentam diferença estatisticamente significativa, sendo nas portuguesas as médias mais elevadas ( $\mu = 17,99$ ;  $DP = 4,50$ ). Não ter filhos evidencia em Portugal médias mais elevadas de satisfação com suporte social da Amizade e na Intimidade. Não trabalhar em mais que uma instituição é em Portugal uma evidência significativa de satisfação com o suporte social na Intimidade.

**Tabela 37. Apresentação resum dos dados estatisticamente significativos da satisfação com o suporte social com as variáveis por países (Portugal e Brasil)**

Variável	Item significativo	Suporte social	PT		BR		t	P
			Média	DP	Média	DP		
Género	Feminino	Amizades	<b>17,99</b>	4,50	16,37	4,60	1,997	.048
		Intimidade	<b>14,72</b>	3,77	13,57	3,37	2,013	.046
Possui filhos	Não	Amizade	<b>18,73</b>	4,93	15,32	5,02	2,927	.005
		Família	<b>11,09</b>	2,70	9,54	3,51	2,095	.040
Trabalha em mais de uma instituição	Não	Intimidade	<b>14,97</b>	3,67	13,72	3,31	2,365	.019

As mulheres evidenciam maior satisfação com as Amizades e a Intimidade, com médias mais elevadas em Portugal. Para os profissionais que não têm filhos existe evidência de significância para Portugal nas subescalas de Amizade e Família. Nos trabalhadores que não se desdobram em mais de um trabalho, a satisfação é mais evidente na intimidade, sendo mais significativo para os portugueses.

**Tabela 38. Comparação entre a quantidade de horas de orientação e o suporte social entre Portugal e Brasil**

Número de horas orientadas	PT		BR		F	P
	Média	DP	Média	DP		
Até 10 horas	<b>50,65</b>	10,14	<b>50,66</b>	10,23	,000	,998
De 11 a 20 horas	<b>56,79</b>	10,33	44,00	13,27	13,410	,001*
Acima de 20 horas	<b>58,00</b>	9,67	39,40	2,51	17,333	,003*

\*Significativo

Na análise comparativa da quantidade de horas de orientação de estágio por países, verificamos na tabela 38 que a maioria das médias apresentaram-se elevadas em Portugal. A satisfação com o suporte social fica mais evidente nos supervisores que orientam de 11 a 20 e acima de 20 horas, sendo estas diferenças entre os países significativa, com Portugal apresentando maiores médias.

**Tabela 39. Análise comparativa do deslocamento do supervisor e o suporte social entre Portugal e Brasil**

Deslocamento	PT		BR		F	P
	Média	DP	Média	DP		
Não desloca	<b>52,69</b>	10,70	48,81	9,94	3,981	<b>,048*</b>
< 3 km	<b>56,25</b>	3,86	53,86	15,09	,093	,767
3 a 14 Km	<b>58,14</b>	7,15	48,45	12,74	3,591	,070
>= 15 Km	50,37	10,66	<b>52,13</b>	11,24	,265	,609

\*Significativo



Observamos na análise comparativa (cf. Tabela 39) do suporte social tendo em conta a variável se desloca ou não para supervisionar o estágio, é possível verificar quando comparando por países, que existe diferença significativa entre os docentes que não se deslocam, sendo a média maior em Portugal ( $\mu = 52,69$ ;  $DP = 10,70$ ).

## 2.7 Relação entre as variáveis de satisfação com o estágio e as variáveis em estudo

Tendo em conta que o método que o pesquisador utiliza funciona como uma “lente” para auxiliar a teoria no sentido de interpretar e explicar os fenômenos de seu interesse (Filho, 2009). Na tentativa de responder a algumas das hipóteses deste estudo que insidiam sobre a satisfação com o estágio e as variáveis dependentes deste estudo, apresentamos a seguir todas as análises feitas tendo em conta a correlação de Pearson.

Na tentativa de responder a algumas das hipóteses deste estudo que insidem sobre a satisfação com o estágio e as variáveis relativas ao estágio, à saúde e às técnicas de controlo do *stress*, recorreu-se à Correlação de Pearson para a obtenção destes dados.

**Tabela 40. Correlação da percepção do *stress* do supervisor com relação a si e ao seu aluno estagiário**

Variável	<i>Stress sentido no estagiário</i>
<i>Stress do Supervisores</i>	,314*

\* $p = 0,01$

Podemos verificar (cf. Tabela 40) que existe uma correlação moderada e positiva ( $r = .314$ ) no que diz respeito a percepção do *stress* do supervisor com relação a percepção que faz do *stress* do seu estagiário. Podemos assim verificar que na medida em que o supervisor percebe o *stress* como elevado, também sua percepção do *stress* do estagiário aumenta. Estudos de Reinhold (1996) e Branden, (1997), destacam que a motivação e o sentimento e bem estar do professor está diretamente ligado ao sucesso das aprendizagens e das relações entre professor e aluno.

**Tabela 41. Correlação da percepção do *stress* do supervisor de Portugal e do Brasil com relação às técnicas de controlo do *stress***

Variável	Técnicas de controlo do <i>stress</i>
<i>Stress</i> dos Supervisores	-,180*

\* $p = 0,05$

Na análise da relação entre a percepção do supervisor sobre o seu *stress* e o conhecimento das técnicas de controlo do *stress*, verificamos (cf. Tabela 41) demonstrando que existe uma relação inversa ( $r = -.180$ ), ou seja quanto menor o conhecimento sobre as técnicas de controlo do *stress*, maior o *stress*.

**Tabela 42. Correlação da percepção do *stress* do supervisor de Portugal e Brasil com relação avaliação do seu estado de saúde**

Variável	Percepção do estado de saúde
<i>Stress</i> dos Supervisores	-,310*

\* $p = 0,05$

Podemos verificar na análise da Tabela 42 que existe uma relação direta entre a percepção do *stress* que o supervisor tem no decorrer do período de estágio e o seu estado de saúde. Esta relação uma vez que é negativa (fraca)  $r = -.180$ , indica que na medida em que o supervisor percebe a sua saúde como fraca o seu *stress* percebido aumenta.

A realização da correlação entre a satisfação com o estágio e o *stress* sentido pelos supervisores entre Portugal e Brasil, teve como objetivo identificar o tipo de relação que existe entre o *stress* sentido pelos supervisores durante o processo supervisivo e o grau de satisfação com papel ocupado no estágio. Podemos assim observar (cf. Tabela 43) que existe uma correlação negativa (-.312) entre as variáveis o que demonstra que na medida em que o grau de satisfação diminui o *stress* sentido aumenta, sendo esta diferença com elevada significância ( $p = 0,00$ ).

**Tabela 43. Correlação entre a satisfação com o estágio e o *stress* sentido pelos supervisores entre Portugal e Brasil**

Variável	<i>Stress</i> sentido
Satisfação com o estágio	- 0,312*

\* $p = 0,01$

Na análise da correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e os sintomas de *stress* nos supervisores entre Portugal e Brasil, podemos verificar na tabela 44 que quanto maior o grau de satisfação como estágio menos são os sintomas de *stress*, sendo esta uma relação moderada e com elevada força de significancia ( $p = ,000$ ).

**Tabela 44. Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e os sintomas de *stress* nos supervisores entre Portugal e Brasil**

Variável	<i>Sintomas de Stress</i>
Satisfação com o estágio	-,270*

\* $p = 0,01$

Podemos verificar (*cf.* Tabela 45) que o grau de satisfação com o estágio está de forma moderada ligada ao uso das estratégias de *stress* tendo este valor um elevado grau de significância ( $p = ,001$ ).

**Tabela 45 . Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e as estratégias de *coping* nos supervisores entre Portugal e Brasil**

Variável	<i>Estratégia de Coping</i>
Satisfação com o estágio	,226*

\* $p = 0,01$

Existe uma relação direta positiva da satisfação com o estágio e o suporte social, demonstrando que a medida que o suporte social aumenta também aumenta o grau de satisfação com o suporte social (*cf.* Tabela 46).

**Tabela 46. Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e a satisfação com o suporte social entre os supervisores de Portugal e do Brasil**

Variável	<i>Satisfação suporte social</i>
Satisfação com o estágio	,170*

\* $p = 0,05$

Como podemos observar por meio da Correlação de Pearson apresentada na Tabela matricial das correlações das variáveis em estudo (*cf.* Tabela 47) que todos os factores se relacionam de forma estatisticamente significativa e vão no sentido esperado. Ou seja, as fontes indutoras de *stress* correlacionam de forma positiva com os sintomas e as estratégias de *stress* e de forma negativa com o suporte social, confirmando a hipótese 10. Estudos realizado apontam para uma relação direta entre o recursos do *coping* em termos do suporte social, (Cooper & Kelly, 1993; Pithers & Fogarty, 1995).

**Tabela 47. Tabela matricial das correlações com as variáveis em estudo**

	<i>Stress sentido</i>	<i>Sintomas stress</i>	<i>Estratégia Coping</i>	<i>Suporte Social</i>
<i>Stress sentido</i>	—	,337**	,028**	-,173**
<i>Sintomas stress</i>		—	-,106	-,173**
<i>Estratégia Coping</i>			—	,208**
<i>Suporte Social</i>				—

\*. Correlação significativa para  $p = 0.05$ . \*\*. Correlação significativa para  $p = 0.01$ .

### 3. Síntese do Estudo

Após a apresentação e discussão dos resultados obtidos, inicialmente propostos para este trabalho, pretendemos organizar os dados mais significativos num quadro, permitindo uma construção de perfil do supervisor e do orientador português e brasileiro. Dessa forma, observando as características sócio-demográficas e profissional e a maneira como os supervisores, de Portugal e do Brasil, pontuaram cada um dos itens relacionados aos questionários do protocolo, foram organizados os seguintes quadros compondo assim um “perfil” dos supervisores em ambos os países.

Para o supervisor português, verificamos como mais significativos os seguintes dados que agora organizados compõe o perfil deste profissional em nossa amostra.

**Quadro 3. Perfil do Supervisor de Portugal**

Caraterísticas gerais dos Supervisor de Portugal					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maioritariamente do sexo feminino;</li> <li>- <i>Stress</i> mais elevado no final do estágio;</li> <li>- Estado de saúde de razoável a bom;</li> </ul>					
Problemas que o estágio induz			Recursos Pessoais		
Fontes de <i>stress</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura e acompanhamento do estágio e a Sobrecarga de Trabalho;</li> <li>- Mulheres com maiores níveis de <i>stress</i> em todos os fatores;</li> <li>- Curso de Matemática, Físico-Química e Biologia-Geologia;</li> <li>- Maior <i>stress</i> no período de Estabilidade - 4 a 6 anos.</li> </ul>		Satisfação com o estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfação moderada;</li> <li>- Elevada satisfação profissional;</li> <li>- Percepção de <i>stress</i> no estatgiário moderada;</li> <li>- Conhecimento moderado das técnicas de controlo de <i>stress</i></li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Níveis mais elevados em todos os sintomas;</li> <li>- Ansiedade, tristeza e insónia;</li> <li>- Sintoma cognitivo nos solteiros;</li> <li>- Sintoma fisiológico nos casados;</li> <li>- Sintomas cognitivos nos que não tem filhos;</li> <li>- Trabalho no ensino superior apresenta sintomas cognitivos e comportamentais;</li> <li>- Doutorados apresentam os três sintomas.</li> </ul>		Coping	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descansar as horas necessárias, não acumular trabalho;</li> <li>- Utilizam mais estratégias de <i>coping</i> em processos de supervisão de 10 a 20 horas;</li> </ul>	
Sintomas de <i>stress</i>			Suporte Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfação com os amigos, seguido da Intimidade e Família;</li> <li>- Suporte da amizade, intimidade e família são mais utilizados;</li> <li>- Suporte da amizade e família mais evidentes entre os que não possuem filhos;</li> <li>- Intimidade mais evidente nos que não trabalham em mais de uma instituição;</li> <li>- Utilizam mais suporte social nas orientações de 11 a 20 e acima de 20 horas.</li> </ul>	

O orientador português apresentou de forma significativa as seguintes caraterísticas.

**Quadro 4. Perfil do Orientador de Portugal**

Caraterísticas gerais do Orientador de Portugal			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maioritariamente do sexo feminino;</li> <li>- <i>Stress</i> mais elevado no início do estágio;</li> <li>- Estado de saúde de razoável a bom;</li> </ul>			
Problemas que o estágio induz		Recursos pessoais	
Fontes de stress	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura e Organização do estágio, Desempenho do estagiário e sobrecarga de trabalho, são maiores fontes de <i>stress</i>;</li> <li>- Mulheres com maiores níveis de <i>stress</i> em todos os fatores.</li> </ul> <p>Curso de Educação Física, Educação Infantil e Ensino Básico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior <i>stress</i> no período de Entrada – Até 3 anos;</li> </ul>	Satisfação com o estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior satisfação com o ambiente de trabalho;</li> <li>- Satisfação geral moderada;</li> <li>- Percepção de <i>stress</i> no estatgiário moderada/elevada;</li> <li>- Baixo conhecimento das técnicas de controlo de <i>stress</i>.</li> </ul>
Sintomas de stress	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansiedade, tristeza e insônia;</li> <li>- Sintomas cognitivos nos solteiros e fisiológicos nos casados;</li> <li>- Sintomas cognitivos para os que não tem filhos;</li> <li>- Intstuição pública com evidencia dos três sintomas.</li> </ul>	Coping	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descansar as horas necessárias, não acumular trabalho;</li> <li>- Utilizam mais estratégias de <i>coping</i> em processos de supervisão de 10 a 20 horas.</li> </ul>
		Suporte social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfação com os amigos, seguido da Intimidade e Família;</li> <li>- Evidentes para amizade, intimidade e família;</li> <li>- Amizade e intimidade mais evidentes nas mulheres;</li> <li>- Amizade e família mais evidentes entre os que não possuem filhos;</li> <li>- Intimidade mais evidente nos que não trabalham em mais de uma instituição;</li> <li>- Utilizam mais suporte social nas orientações de 11 a 20 e acima de 20 horas.</li> </ul>

No Brasil, o supervisor de estágio evidencia algumas caraterísticas, as quais estão organizadas a baixo.

**Quadro 5. Perfil do Supervisor do Brasil**

Caraterísticas gerais dos Supervisor do Brasil			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maioritariamente do sexo feminino;</li> <li>- <i>Stress</i> elevado no final do estágio;</li> <li>- Estado de saúde boa;</li> </ul>			
Problemas que o estágio induz		Recursos pessoais	
Fontes de stress	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura e acompanhamento do estágio e a Sobrecarga de Trabalho média mais elevada de <i>stress</i> que portugueses;</li> <li>- Mulheres com maiores níveis de <i>stress</i> em todos os fatores;</li> <li>- Curso de Matemática, Físico-Química, Biologia-Geologia e Letras mais <i>stress</i> que Portugal;</li> <li>- <i>Stress</i> nas deslocações com mais de 15 km;</li> <li>- Até 10 horas de orientação mais <i>stress</i>.</li> <li>- Maior <i>stress</i> no período de Entrada – Até 3 anos;</li> </ul>	Satisfação com o estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfação moderada;</li> <li>- Percepção de <i>stress</i> no estagiário moderada;</li> <li>- Baixo conhecimentos das técnicas de controlo de <i>stress</i>.</li> </ul>
Sintomas de stress	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menos sintomas que os portugueses;</li> <li>- Tensão muscular, ansiedade e mal humor;</li> <li>- Evidência de sintomas cognitivos nas mulheres;</li> <li>- Sintoma fisiológico e comportamental mais evidentes em docentes com apenas um emprego;</li> <li>- Sintomas fisiológicos nos que tem filhos;</li> <li>- Doutorados apresentam os três sintomas com média menor que os portugueses;</li> <li>- Instituição pública com evidencia de significativo dos três sintomas;</li> <li>- Sintomas fisiológicos nos supervisionam de 5 a 10 anos.</li> </ul>	Coping	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrado no indivíduo;</li> <li>- Ouvir música, considerar várias resoluções do problemas;</li> <li>- <i>Coping</i> no outro nos que têm filhos mais que em Portugal;</li> <li>- Instituição pública com mais <i>coping</i> centrado no outro que Portugal;</li> <li>- Centrado no outro para menos de 5 anos de supervisão;</li> <li>- Centrado no outro para os que trabalham em 1 ou mais instituição.</li> <li>- Mais estratégias em processos de supervisão com menos de 10 e mais de 20 horas;</li> <li>- Mais estratégias de <i>coping</i> ao se deslocar mais de 15 km.</li> </ul>
		Suporte social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfação com os amigos, seguido da Intimidade e Família;</li> <li>- Mulheres com médias menores de satisfação com o Suporte Social que as Portuguesas.</li> </ul>

Relativamente ao Brasil a amostra de orientadores apresentam-se com os seguintes dados significativos.

**Quadro 6. Perfil do Orientador do Brasil**

Caraterísticas gerais dos Orientador do Brasil					
<div>- Maioritariamente do sexo feminino;</div> <div>- <i>Stress</i> mais elevado no final do estágio;</div> <div>- Estado de saúde de razoável a bom;</div>					
Problemas que o estágio induz			Recursos pessoais		
Fontes de <i>stress</i>	<div>- Desempenho do estagiário e sobrecarga de trabalho;</div> <div>- Mulheres com maiores níveis de <i>stress</i> em todos os fatores;</div> <div>- Média mais elevada de <i>stress</i>.</div> <div>- Educação Física indutor de maior <i>stress</i>, seguido do curso de Pedagogia e Letras.</div>		Satisfação com o estágio	<div>- Satisfação moderada e alta</div> <div>- Percepção de <i>stress</i> no estatgiário moderada/elevada;</div> <div>- Moderado e baixo conhecimentos das técnicas de controlo de <i>stress</i>.</div>	
	Sintomas de <i>stress</i>	<div>- Níveis mais elevados em todos os sintomas;</div> <div>- Evidência de sintomas cognitivos nas mulheres;</div> <div>- Sintomas fisiológicos e comportamentais mais evidentes nos trabalhadores com dupla jornada de trabalho;</div> <div>- Sintomas fisiológocos nos que tem filhos;</div> <div>- Sintomas fisiológicos nos supervisionam de 5 a 10 anos.</div>		Coping	<div>- Centrado no outro;</div> <div>-Ouvir música, considerar várias resoluções do problemas;</div> <div>- Centrado no outro nos que têm filhos;</div> <div>- Instituição pública com coping centrado no outro;</div> <div>- Centrado no outro para os que trabalham em 1 ou mais instituição.</div> <div>Centrado no outro para menos de 5 anos de supervisão:</div> <div>Utilizam mais estratégias de coping em processos de supervisão com menos de 10 e mais de 20 horas;</div> <div>- mais estratégias de coping ao se deslocar mais de 15 km.</div>
Suporte Social		<div>- Satisfação com os amigos e relação com a família;</div> <div>- Mais satisfação nas atividades sociais.</div> <div>- Mulheres com médias menores de satisfação com o Suporte Social que as Portuguesas.</div>			



A análise mais detalhada deste quando nos permite de forma sintética concluir que existem diferenças entre os supervisores nas diferentes variáveis estudadas. Em linhas gerais podemos inferir que:

- O estágio é fonte de *stress* para todo o grupo, com evidências de maior sentimento de *stress* e seus sintomas nos brasileiros;
- As mulheres brasileiras são mais afetadas pelo *stress e seus sintomas*;
- As supervisoras de Portugal são as que mais evidenciam *stress* e seus sintomas;
- O orientador é menos satisfeito com as questões que envolvem o estágio.
- Os docentes portugueses estão mais satisfeitos com o suporte social que os do Brasil;
- A satisfação com o estágio e com o suporte social funciona como “*buffer effect*” do *stress* sentido pelos supervisores;

Frente a estes e outros tantos dados que daqui emergirão em futuras investigações, muitas discussões sobre a docência nos dois países poderiam ser realizadas, tendo em conta que não são as realidades diferentes que causam *stress* e sim a forma como os sujeitos cultural e socialmente diferentes interpretam os acontecimentos. Foi para nós uma surpresa verificar que a população docente brasileira apresenta maiores níveis de *stress* que a portuguesa, e que também a nível do suporte social apresentam menor satisfação. Não se pressupõe como objetivo desta pesquisa a discussão sobre questões sociais relativas aos dados obtidos nos dois países, pelo que não serão abordadas tais questões, contudo, reconhece-se que esta pesquisa será apenas um recorte de um todo investigativo, sabemos que emergirão muitas outras análises que esperamos serem úteis para a comunidade científica e em geral. Partiremos de seguida para a compreensão destes fenómenos entre os estagiários de Portugal e Brasil.

Depois das análises e relações feitas durante o estudo levando em consideração os limites que os próprios dados nos condicionam. Dessa forma, observando as características, o perfil da amostra e a maneira como os estagiários, de Portugal e do Brasil, pontuaram cada um dos itens relacionados aos questionários do protocolo, acabou por nos possibilitar traçar características destes alunos em ambos os países.

## ESTUDO II

## **Identificação dos fatores e sintomas de *stress*, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social em estagiários da prática pedagógica**

### **1. Metodologia**

Reconhecendo que o período de formação dos professores, sobretudo a período de estágio supervisionado, é uma etapa de elevada exigência para o futuro professor, nos propusemos neste estudo a apresentar os resultados coletados junto aos estagiários da prática pedagógica de Portugal e Brasil. Pretendemos assim atingir os objetivos gerais apresentados anteriormente na apresentação geral dos estudos, e naturalmente verificar e responder às questões de investigação construídas para esta pesquisa.

Neste sentido o presente estudo comparativo entre estagiários de Portugal e Brasil tem como objetivos específicos:

- Conhecer o perfil académico dos estagiários dos cursos de licenciatura de Portugal e do Brasil, tendo em conta o seu grau de satisfação com o estágio e os níveis de *stress* sentido ao longo da prática pedagógica.
- Identificar as principais diferenças entre Portugal e Brasil acerca dos fatores de *stress*, os sintomas, as estratégias de *coping* e o grau de satisfação com o suporte social em estagiários.
- Verificar em que medida as variáveis sócio-demográficas (idade, género, género,...) e as variáveis independentes ligadas ao estágio( km, carga horária, ...) influenciam os níveis e fatores de *stress*, os sintomas, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social dos estagiários de Portugal e Brasil.

A fim de ajudar na compreensão dos resultados tendo em conta os diversos instrumentos utilizados, dividimos nosso protocolo de instrumentos por secções e questionários, os quais esplicaremos melhor no ítem de apresentação dos Instrumentos.

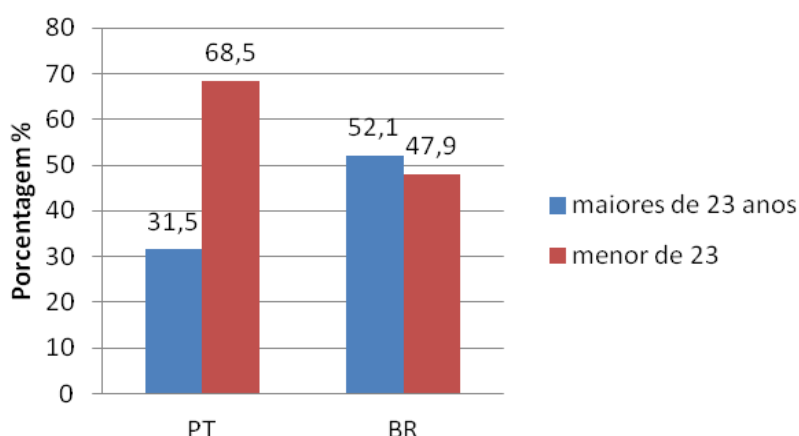
## 1.2 Amostra e sua caracterização

Tendo em conta os diversos dados pessoais, académicos e profissionais que compõem nossa primeira parte do protocolo de questionários, optamos por apresentar a amostra, assim como fizemos no estudo anterior, contendo os itens pessoais (idade, género, estado civil, filhos) e a caracterização contendo as características académico-profissionais (formação académica, Instituição, tempo de docência,...), bem como os dados relativos à função de supervisor ou orientador de estágio, separando assim esta parte em 3 secções.

A presente amostra conta com um universo de 8 instituições de ensino superior, sendo 4 em Portugal e 4 no Brasil, todas localizadas no centro dos países estudados. Destas, 3 são universidades e 4 são Institutos Politécnicos (ESE/Faculdades). Em Portugal, pesquisamos a Universidade de Aveiro (UA), a ESE de Viseu, Leiria e Coimbra. No Brasil foram pesquisados estagiários das licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Faculdade Padrão (FP) e da Faculdade Araguaia (FA), ambas na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás.

O gráfico 14, aponta as diferenças realizadas entre Portugal e Brasil segundo as idades dos estagiários, mostrando que 68,5% dos portugueses são menores de 23 anos, enquanto essa se distribui de forma homogênea entre os brasileiros.

**Gráfico 13. Distribuição da Idade entre menores e maiores de 23 anos (Portugal e Brasil)**



Participaram do presente estudo 966 alunos estagiários, sendo 162 (16,8%) do género masculino e 805 (83,2%) do género feminino repartidos pelos países. O predomínio do género feminino em amostra de alunos das licenciaturas no ensino superior tem sido

muito evidente, confirmando dados que caracterizam a docência como uma profissão com acentuada feminização. Franco, 2004; Mota – Cardoso *et.al.*, 2002).

Relativamente à idade, esta varia de 19 a 49 anos em Portugal, com média de 23,75 e no Brasil de 18 a 57 anos, com a média de 27,25 anos. Estabelecendo como parâmetro outra análise das idades, tendo agora o critério de menores e maiores de 23 anos, ou seja frequentando o ensino superior de forma regular ao sair do ensino secundário/médio ou não, tendo regressado posteriormente ou demorando mais tempo a concluir a licenciatura, verificamos uma homogeneidade da nossa amostra, onde 68,5% são menores de 23 anos em Portugal e 47,9% no Brasil, sendo que 31,5% da amostra portuguesa são de indivíduos maiores que 23 anos a maioria, e destes 52,1% são de alunos estagiários brasileiros (cf. Tabela 48).

**Tabela 48. Apresentação das características sócio-demográficas do estagiário**

Variáveis	Grupo		Total* (n = 966)
	Portugal (n=476)	Brasil (n=490)	
<b>Género:</b>			
Feminino	427 (10,3%)	377 (76,9%)	804 (83,2%)
Masculino	49 (89,7%)	113 (23,1%)	162 (16,8%)
<b>Estado civil:</b>			
Solteiro	413 (86,8%)	310 (63,3%)	723 (75,8%)
Casado/União de Facto	60 (12,6%)	61 (39,2%)	221 (22,9%)
Divorciado	3 (0,6%)	17 (3,5%)	20 (2,1%)
Viúvo	--	2 (0,4%)	2 (0,2%)
<b>Possui filhos:</b>			
Não	437 (91,8%)	318 (64,9%)	755 (78,2%)
Sim	39 (8,2%)	172 (35,1%)	211 (21,8%)
<b>Nº de filhos</b>			
Até 2 filhos	37 (94,9%)	147 (85,5%)	184 (87,2%)
Mais de 2 filhos	2 (5,1%)	25 (14,5%)	27 (12,8%)

\* Nota: as percentagens na coluna dizem respeito às categorias dessa variável, excluindo o grupo em questão.

Destes na sua maioria são solteiros 413 (86.8%) de estagiários portugueses e 310 (63,3%) de brasileiros, com 221 (22,9%) de casados/união de fato, 20 (2,1%) divorciado e 2 (0,2%) de viúvos da amostra total.

Em relação aos filhos 437 (91,8%) portugueses e 318 (64,9%) brasileiros não possui e 37 (94,9%) dos estagiários portugueses e 147 (85,5%) dos brasileiros com até dois filhos e 27 (12,8%) da amostra total tem mais de 2 filhos.

**Tabela 49. Apresentação das características académicas do estagiário**

Variáveis	Grupo		Total*
	Portugal (n=476)	Brasil (n=490)	
<b>Instituição em que Estuda</b>			
Aveiro	109 (22,9%)	-	109 (11,3%)
Viseu	<b>191</b> (40,1%)	-	191 (19,8%)
ESEC	65 (13,7%)	-	65 (6,7%)
Leiria	111 (23,3%)	-	111 (11,5%)
UFG	-	143 (29,2%)	143 (15,4%)
PUC-GOIÁS	-	<b>149</b> (30,4%)	149 (14,8%)
FP	-	138 (28,2%)	138 (14,3%)
FA	-	60 (12,2%)	60 (6,2%)
<b>Curso que frequenta</b>			
Educação Infantil	<b>239</b> (50,2%)	-	239 (24,7%)
Ensino Básico	140 (29,4%)	-	140 (14,5%)
Pedagogia/C. da Educação	-	<b>384</b> (58,0%)	384 (29,4%)
Educação Física	41 (8,6%)	42 (8,6%)	83 (8,6%)
Física/Química	21 (4,4%)	-	21 (2,2%)
C. Biológicas/Geologia	11 (2,3%)	38 (7,8%)	49 (5,1%)
Matemática	8 (1,7%)	35 (7,1%)	43 (4,5%)
Música	12 (2,5%)	30 (6,1%)	42 (4,3%)
Letras	4 (0,9%)	20 (4,1%)	24 (2,5%)
Geografia/História	-	41 (8,3%)	41 (4,2%)
<b>Nível de ensino</b>			
Universitário	109 (22,9%)	<b>292</b> (59,6%)	401 (41,5%)
Politécnico/Faculdade	<b>367</b> (77,1%)	198 (40,4%)	565 (58,5%)
<b>Tipo de Instituição Estuda</b>			
Pública	<b>476</b> (100%)	194 (39,6%)	670 (69,4%)
Privada	-	<b>296</b> (60,4%)	296 (39,6%)
Outras	-	-	-

\* Nota: as percentagens na coluna dizem respeito às categorias dessa variável, excluindo o grupo em questão.

Da instituição que estuda a tabela 49, mostra que a maioria dos estagiários de Portugal são da ESE de Viseu que corresponde 191 (40,1%) da amostra deste país, já do Brasil 149 (30,4%) são da PUC-Goiás. Na tentativa de organizar este grande grupo em dois

grupos mais uniformes, optamos por agrupar as licenciaturas com saída profissional para a educação infantil e ensino básico 1º. e 2º. ciclos (ensino fundamental I) em um grupo (grupo 1) e as licenciaturas com habilitação para o 3.º ciclo do ensino básico ( ensino fundamental II) e secundário (ensino médio), em outro grupo (grupo 2). No 1º grupo, ficaram unidos os cursos de Pedagogia 384 (58,0%) no Brasil, o de Educação Infantil 239 (50,2%) em Portugal, o de Professor do Ensino Básico que refere-se a portugueses são 140 (29,4%) e a licenciatura de Educação Física (8,6%), com o total de 83 sujeitos. No grupo 2, estão as licenciaturas de Físico-química 21 (2,2%) indivíduos, Biologia/Geologia 49 (5,1%), Matemática 43 (4,5%), Música 42 (4,3%), Letras 24 (2,5%), Geografia/História 41 (4,2%), compondo 22,8% da amostra total.

Quanto ao nível de ensino 367 (77,1%) da amostra de Portugal se encontram nas instituições Politécnicas sendo que no Brasil 292 (59,6%) estudam nas universidades. Entretanto, em relação ao tipo de instituição 476 (100%) dos portugueses estão em instituições públicas já em sua maiorias os brasileiros 296 (60,4%) se realizam seus cursos nas privadas.

**Tabela 50. Apresentação das características acadêmicas e profissionais**

Variáveis	Grupo		Total (n = 966)
	Portugal (n=476)	Brasil (n=490)	
Turno que estuda			
Matutino	238 (50,0%)	158 (32,2%)	396 (41,0%)
Vespertino	27 (5,7%)	28 (5,7%)	55 (5,7%)
Noturno	16 (3,4%)	254 (51,8%)	270 (28%)
Matutino e Vespertino	188 (39,5%)	50 (10,2%)	238 (24,6%)
Vespertino e Noturno	7 (1,5%)	-	7 (0,7%)
Financiamentos e gastos			
Eu	90 (19,0%)	277 (56,5%)	367 (38,1%)
Meus pais	342 (72,7%)	136 (27,8%)	480 (49,8%)
Outros	16 (3,4%)	47 (9,6%)	63 (6,5%)
Eu próprio e meus pais	12 (2,5%)	21 (4,3%)	33 (3,4%)
Meus pais e outros	10 (2,1)	1 (0,2%)	11 (1,1%)
Eu próprio e outros	1 (0,2%)	8 (1,6%)	9 (0,9%)
Trabalhador-estudante			
Sim	67 (14,1%)	337 (68,8%)	404 (41,8%)
Não	409 (85,9%)	133 (31,2%)	562 (58,2%)

Quando estabelecida uma comparação (*cf.* Tabela 50) que leva em conta o turno em que estuda 238 (50,0%) dos estagiários portugueses frequentam o matutino e 254 (51,8%) dos brasileiros estão no noturno. Logo, quando se trata de quem financia os gastos com o curso em Portugal 342 (72,7%) são feitos pelos pais enquanto no Brasil 277 (56,5%) são os próprios estudantes que arcam com os custos de seus estudos, o que entra em acordo ao observarmos que 409 (85,9%) de portugueses não se caracterizam como trabalhador-estudante, já 377 (68,8%) de brasileiros se enquadram nessa variável.

**Tabela 51. Apresentação das características do Estágio Pedagógico**

Variáveis	Grupo		Total* (n = 966)
	Portugal (n=476)	Brasil (n=490)	
Grau que ensina			
Pedagogia - Ed. Inf. e fundamental	-	284 (57,9%)	284 (29,5%)
Ed. Infantil	240 (50,4%)	-	240 (24,8%)
Ensino Básico	180 (37,8%)	42 (8,6%)	222 (22,9%)
Ensino Básico 3º ciclo e secundário	56 (11,8%)	164 (33,5%)	220 (22,8%)
Turno que estagia			
Matutino	248 (52,1%)	253 (51,6%)	501 (51,9%)
Vespertino	44 (9,2%)	105 (21,4%)	149 (15,4%)
Noturno	-	120 (24,5%)	120 (12,4%)
Matutino e vespertino	144 (38,7%)	12 (2,5%)	196 (20,3%)
Vezez por semana que estagia			
1	204 (42,9%)	358 (73,1%)	562 (58,2%)
2	39 (8,2%)	111 (22,7%)	150 (15,5%)
3	133 (27,9%)	21 (4,2%)	154 (15,9%)
4	88 (18,5%)	-	88 (9,1%)
5	12 (2,5%)	-	12 (1,3%)

\* Nota: as percentagens na coluna dizem respeito às categorias dessa variável, excluindo o grupo em questão

Um dado interessante apresentado pela amostra se refere ao grau que estagia, sendo coerente quando observado o curso que frequenta, pois os cursos mais frequentados (*cf.* Tabela 50) são fidedignos com os mais estagiados, sendo que 240 (50,4%) estagiários de Portugal estagiam no curso de Educação Infantil enquanto que 284 (57,9%) de brasileiros estão no curso de Pedagogia. Já em relação ao turno os dois países tem dados semelhantes dado que a maioria dos alunos realizam seu estágio no turno matutino, 248 (52,1%) de portugueses e 253 (51,6%) de brasileiros.

As duas realidades ainda apresentam de acordo com a tabela 52, que outros dados semelhantes quando observado a frequência com que os alunos estagiam por semana, uma



vez que depende da possibilidade do estagiário ou da carga horária da instituição para que tal decisão seja tomada. Logo, tanto em Portugal quanto no Brasil, 204 (42,9%) e 358 (73,1%) realizam seu estágio uma vez por semana, respectivamente.

**Tabela 52. Distribuição das instituições pelas horas de Estágio**

Tipo de instituição	N	Quantas horas semanais estagia?								
		PT				BR				
		Média	D. P.	Mínimo	Máximo	N	Média	D. P.	Mínimo	Máximo
UA	109	<b>17,53</b>	4,794	3	32	-	-	-	-	-
ESSE Viseu	<b>191</b>	9,39	5,936	1	25	-	-	-	-	-
ESSE Coimbra	65	9,39	5,936	1	25	-	-	-	-	-
ESSE Leiria	111	10,07	4,231	5	21	-	-	-	-	-
UFG	-	-	-	-	-	143	<b>6,56</b>	<b>2,867</b>	2	12
PUC	-	-	-	-	-	<b>149</b>	4,23	1,062	2	8
FP	-	-	-	-	-	138	4,17	,672	4	10
FA	-	-	-	-	-	60	4,63	,486	4	5

Se observada a quantidade de horas semanais em que o aluno realiza seu estágio, compreende-se que a maior média entre as instituições tanto portuguesas quanto brasileiras se concentram nas que tem uma maior carga horária, estando entre um mínimo de 3 e o máximo de 32 para a UA apresentando um DP de 4,794 e um mínimo de 2 e um máximo de 12 da UFG com DP 2,867, respectivamente.

**Tabela 53. Distribuição do deslocamento por instituições**

Instituição	N <sub>Total</sub>	Não desloca			Km deslocamento			N <sub>d</sub>	%
		N <sub>nd</sub>	%	< 3	3 - 14	>= 14			
UA	109	5	4,6	32	24	48		104	95,4
ESE Viseu	<b>191</b>	4	2,1	<b>72</b>	<b>99</b>	16		<b>187</b>	<b>97,9</b>
ESE Coimbra	65	2	3,1	8	34	21		63	96,9
ESE Leiria	111	4	3,6	40	41	26		107	96,4
UFG	143	11	7,7	30	33	<b>69</b>		132	92,3
PUC-GO	149	11	7,4	21	<b>54</b>	63		138	92,6
FP	138	<b>19</b>	13,8	11	45	63		119	86,2
FA	60	16	<b>26,7</b>	3	18	23		44	73,3

N<sub>Total</sub>: Total da amostra; N<sub>nd</sub>: Amostra que não deslocou; N<sub>d</sub>: Amostra que se deslocou

Outra questão analisada, assumindo as variáveis instituição e país de origem diz respeito ao deslocamento do estagiário (*cf.* Tabela 53), sendo que em Portugal o que mais se desloca é o aluno da ESE de Viseu com uma frequência de 99 (52,9%) alunos percorrendo uma distância de 3 – 14 Km e 72 (38,5%) menos de 3 Km, já no Brasil 54 (39,13%) alunos da PUC-GO percorrem de 3 – 14 Km e 69 (52,3%) mais de 14 Km são da UFG.

## **1.2 Instrumentos de avaliação**

Para a realização do presente estudo foi organizado um protocolo idêntico ao do estudo anterior, realizado junto aos docentes, diferenciando somente alguns dos dados da caracterização da amostra e o instrumento de fatores de *stress*. Para uma melhor compreensão do instrumento no decorrer da apresentação dos resultados fizemos também neste estudo, uso das secções criadas para o estudo ligado aos supervisores.

Para o presente estudo, nos baseamos na investigação realizada por Francisco (2006) efetuada em estagiários de Portugal. Tendo em conta esta escolha, fizemos uso para este estudo dos instrumentos construídos, validados e utilizados pelo autor na população portuguesa, reaplicando assim esta parte do estudo em Portugal e avançando para a análise comparativa com a população brasileira.

Foram assim aplicados os questionários sobre Fatores (ASAE) e Sintomas de *Stress* (SS), Estratégias de *Coping* (EC) e Satisfação com o Suporte Social (SSS), os quais foram apresentados mais detalhadamente anteriormente junto aos instrumentos dos docentes. Faremos opção por apresentar os dados psicométricos dos instrumentos e a consistência interna medida pelo *Alpha* de *Cronbach*, por meio de uma tabela comparando o estudo original de Francisco (2006) e o estudo atual de reaplicação dos instrumentos, facilitando assim a organização e análise dos dados. Neste sentido, os questionários são:

### **Questionário “Avaliação do *Stress* no Estagiário” (ASAE)**

Como instrumentos para avaliar os fatores de *stress* nos estagiários, utilizamos a versão reduzida, construído por Francisco, Pereira & Pereira (2003), onde contém uma lista de 30 fatores de *stress* os quais pretendem verificar, por meio de uma escala Likert de 5 pontos (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas Vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre), a incidência de *stress* nos estagiários no decorrer da prática pedagógica. Sujeitamos este

instrumento a testes de fidelidade e de confirmação dos fatores e da variância explicada, forçando a 5 fatores conforme o autor, no qual obtivemos os seguintes dados organizados na tabela 54, tendo em conta a nossa amostra estagiários (N = 966) dos dois países.

**Tabela 54. Comparação resumo da análise fatorial do ASAE**

Fatores	ASAE <sub>O</sub>		País	ASAE <sub>R</sub>	
	VE*	Alpha		VE	Alpha
1 Insegurança face ao desempenho profissional	22,55%	.84	PT	14,46%	.91
			BR	15,04%	.91
2 Problemas de Indisciplina	5,56%	.84	PT	10,05%	.81
			BR	10,65%	.80
3 Supervisão	5,16%	.77	PT	39,04%	.68
			BR	9,40%	.69
4 Sobre carga de trabalho	4,54%	.77	PT	8,29%	.64
			BR	8,19%	.64
5 Relações interpessoais	3,92%	.73	PT	8,11%	.63
			BR	7,64%	.63
Total	41,74%		PT	49,84	.91
			BR	50,93	.91

ASAE<sub>O</sub>: ASAE original; ASAE<sub>R</sub>: ASAE reaplicação; \*Variância Explicada; \*\* Alpha de Cronbach

### Questionário “Sintomas de Stress” (SS)

Da aplicação deste instrumento, construído por Francisco, Pereira & Pereira (2003), é possível extrair 3 grupos de sintomas: os Sintomas Cognitivos, os Sintomas Fisiológicos e os Sintomas Comportamentais.

Sujeitamos este instrumento a testes de fidelidade e de confirmação dos fatores e da variância explicada (cf. Tabela 55), tendo em conta a nossa amostra em estagiários de dois países e verificamos que os 3 fatores se confirma e explicam com uma variância na casa dos 50 % em ambos os estudos. A fidelidade apresentou-se mais elevada no estudo de reaplicação, com excessão do sintomas comportamentais que nos dois estudos deu baixo interna de (.94) de *alpha* de Cronbach, sendo reconhecidamente uma fidelidade elevada tanto em Portugal (.95) como no Brasil (.94), cujo *alpha* de Cronbach é de .89 (Francisco, 2006, p. 167).

**Tabela 55. Comparação resumo da análise fatorial do SS**

Sintomas de <i>Stress</i>		SS <sub>O</sub>		País	SS <sub>R</sub>	
		VE*	<i>Alpha</i> **		VE	<i>Alpha</i> **
1	Sintoma Cognitivo (10 itens)	35,48%	.88	PT	14,46%	.89
				BR	15,04%	.90
2	Sintomas Fisiológicos (7 itens)	8,95%	.80	PT	10,05%	.78
				BR	10,65%	.78
3	Sintomas Comportamentais (4 itens)	6,50%	.61	PT	39,04%	.50
				BR	9,40%	.58
Total		50,94%	.89	PT	49,84	.90
				BR	50,93	.92

SS<sub>O</sub>: SS original; SS<sub>R</sub>: SS reaplicação; \*Variância Explicada; \*\* Alpha de Cronbach

### Questionário “Estratégias de *Coping*” (EC)

Este questionário também construído por Francisco, Pereira & Pereira (2003), tem por objetivo conhecer as estratégias de *coping* mais utilizadas pelo indivíduo quando deseja ultrapassar o *stress* do cotidiano (Francisco, 2006). Por meio de uma escala tipo *Likert* de 5 pontos, pretendemos conhecer as estratégias de *coping* as diferenças nas estratégias mais utilizadas por estagiários de Portugal e Brasil, tendo por base os 2 tipos de *coping* mais frequentes nos indivíduos e apontados por Francisco (2006, p. 168-169): o *coping* centrado no indivíduo e o *coping* centrado no outro.

Confrontado os dados psicométricos do instrumento aplicado no estudo original (EC<sub>O</sub>) com este estudo de reaplicação em duas populações (EC<sub>R</sub>), verificamos por meio da tabela 56 que apesar de existirem algumas poucas diferenças entre os dados psicométricos, a consistência interna total e por subescalas apresentam-se mais elevada tanto em Portugal como no Brasil, comprovando a fidelidade do instrumento (Hill e Hill, 2002; Maroco, 2003; Pestana e Gasteiro, 2003).

**Tabela 56. Comparação resumo da análise fatorial do EC**

Estratégias de <i>Coping</i>		EC <sub>O</sub>		País	EC <sub>R</sub>	
		VE*	Alpha**		VE*	Alpha**
1	<i>Coping</i> centrado no	20,76%	.73	PT	18,14%	.78
	Indivíduo (12 itens)			BR	16,36%	.80
2	<i>Coping</i> centrado	10,72%	.71	PT	20,21%	.67
	no outro (7 itens)			BR	15,74%	.71
Total		31,48%	.70	PT	34,50%	.80
				BR	35,95%	.82

EC<sub>O</sub>: EC original; EC<sub>R</sub>: EC reaplicação; \*Variância Explicada; \*\*Alpha de Cronbach

### Questionário “Escala de Satisfação com o Suporte Social” (ESSS)

Neste instrumento desenvolvido e validado por Pais-Ribeiro (1999) e também utilizado no estudo de Francisco (2006), podemos verificar, numa escala de auto-preenchimento composta por 15 frases, o grau de concordância do indivíduo com cada uma das questões. Por meio de uma escala de tipo *Likert* com 5 posições de resposta (A. “Concordo totalmente”; B. “Concordo na maior parte”; C. “Não concordo nem discordo”; D. “Discordo na maior parte”; e E. “Discordo totalmente”), é possível extrair quatro dimensões ou factores: “Satisfação com amigos/amizades (SA)”; “Intimidade (IN)”, “Satisfação com a família (SF)” e por fim o fator “Actividades sociais (AS)”. Nesta escala, a obtenção de um score global (ESSS), corresponde às notas mais altas e a uma percepção de maior satisfação com o suporte social.

Relativamente á análise fatorial, à variância explicada e a consistência do instrumento tendo em conta o estudo de Francisco, podemos verificar na observação da tabela 57 , que apesar das variâncias terem dado valores aproximados ao observados no estudo de Francisco (2006), os *Aphas* de Cronbach, apresentam valores médios de consistência.

**Tabela 57. Comparação resumo da análise fatorial do ESSS**

Fatores	ESSS <sub>O</sub>		País	ESSS <sub>R</sub>	
	VE*	Alpha**		VE*	Alpha**
1 Satisfação com Amizades (5 itens)	35,00%	.83	PT	30,93%	.79
			BR	27,23%	.72
2 Intimidade (4 itens)	12,1%	.74	PT	12,64%	.57
			BR	11,82%	.54
3 Satisfação com a família (3 itens)	8,7%	.74	PT	9,64%	.67
			BR	10,59%	.67
4 Atividades Sociais (3 itens)	7,30%	.64	PT	7,40%	.56
			BR	7,60%	.58
Total	63,1%	.85	PT	60,59%	.82
			BR	57,23%	.80

ESSS<sub>O</sub>: ESSS original; ESSS<sub>R</sub>: ESSS reaplicação; \*Variância Explicada; \*\* Alpha de Cronbach

### 1.3 Procedimentos

Para a realização desta coleta de dados, que decorreu no ano lectivo de 2008 e 2009, vários foram os percursos uma vez que em cada uma das IES pesquisadas, a autorização para aplicação dos instrumentos, remetia a uma estratégia diferente, a qual vamos sinteticamente apresentar.

Em Portugal, na Universidade de Aveiro contamos com a ajuda do CIFOP e do Departamento de Educação (DE) para a recolha dos dados. Com base na lista com as informações dos estagiários fornecidos pelo CIFOP e com a ajuda financeira do DE fez-se opção por enviar por correio às escolas onde os estagiários realizam a disciplina de Prática Pedagógica Supervisionada/Estágio, uma carta contendo o questionário e o envelope já selado para o retorno sem custo para o aluno. Esta realidade se deu uma vez que a maior parte dos académicos neste período passa mais tempo na escola campo que na na IES.

Nas Escolas Superiores de Educação (ESE) de Coimbra, Leiria e Viseu após as devidas autorizações e informações sobre o quantitativo de alunos por turma de estágio, foi-nos sugerido que a aplicação do protocolo de questionários fosse feita pela equipe pedagógica, uma vez que os estagiários passam parte do ano lectivo na escola campo da prática pedagógica. Neste sentido, foram organizados blocos com a quantidade de questionários por turma e um guião com os esclarecimentos necessários para o

preenchimento, o qual deveria ser lido pelo supervisor antes da aplicação dos questionários. Foi preparada uma caixa com porte pago nos correios para a ida e o retorno, dos envelopes o que permitiu uma organização e recolha maior dos dados.

No Brasil a pesquisa foi realizada diretamente em cada uma das IES, onde por meio de reuniões com a coordenação do estágio, obtínhamos as informações necessárias para a aplicação do instrumento em sala de aula. Apesar de em casos específicos alguns professores preferirem aplicar o questionário em sala e posteriormente devolver, na maioria dos casos a aplicação era feita pela investigadora em cada sala de aula de cada IES, o que demandou uma organização do tempo e de estratégias para a recolha de um número significativo de dados.

#### **1.4 Análise de Dados**

Para o tratamento estatísticos dos dados coletados foi utilizado o programa (Spss Statistical Package for the Social Sciences) versão 17, no qual privilegamos nomeadamente a verificação das médias dos itens e dos fatores de cada instrumento, bem como a comparação das escalas utilizadas, tendo em conta as amostras de ambos os países.

As questões de investigação propostas neste trabalho obtiveram respostas por meio do processo de tratamento estatístico com recurso a testes paramétricos, sempre que possível. Foi utilizado o *t-test* para comparar as médias entre dois grupos e ANOVA unifatorial para análise das variâncias quando comparada as médias entre mais de dois grupos. Para a correlação entre os instrumentos utilizados bem como entre os fatores e itens fizemos uso da Correlação de Pearson.

## **2 Apresentação dos Resultados e Discussão**

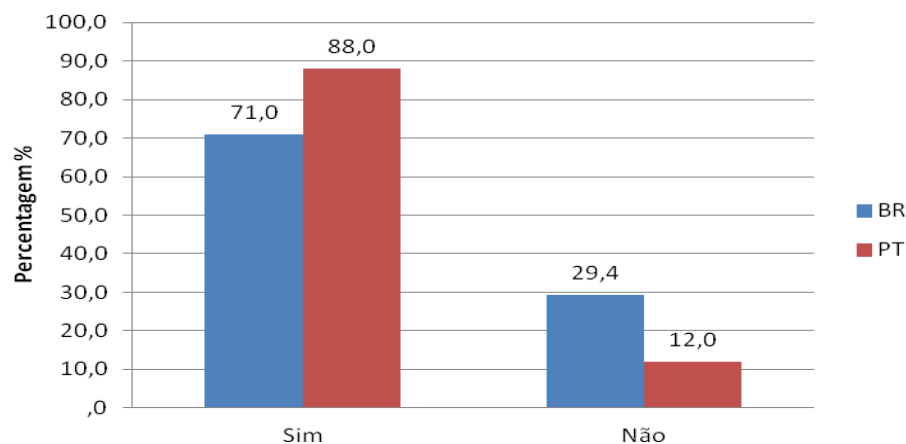
Nesta parte tentaremos na medida do possível apresentar os resultados da análise descritiva e da análise inferencial. Os resultados descritos abaixo se referem ao 1º e 2º bloco. Posteriormente serão apresentados os resultados obtidos por meio dos instrumentos de verificação dos fatores de *stress* (ASAE), dos sintomas (SS), das estratégias de *coping* (EC) e da escala de avaliação do suporte social (ESSS).

Levando em conta as diversas possibilidades que compõem este estudo tentaremos nos centrar nos resultados que responde a nossa questão de investigação, buscando confirmar ou refutar as hipóteses construídas.

## 2.1 Níveis de *Stress* nos estagiários

Na análise dos níveis de percepção do *stress* por parte dos estagiários frente à realização do estágio em Portugal e no Brasil, podemos observar no Gráfico 14, que os estagiários portugueses (88%) apresentam uma percepção de que o estágio é compatível com a vida familiar.

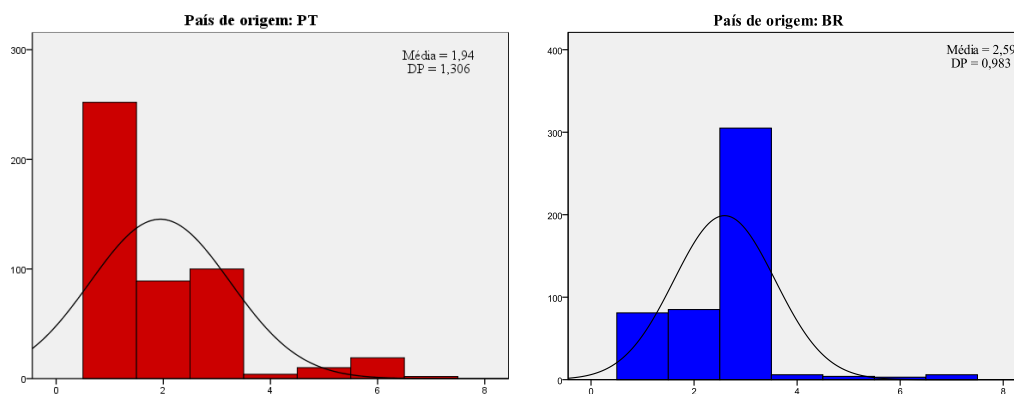
**Gráfico14. Compatibilidade do estágio com a vida familiar**



Quando realizada a distribuição dos elementos da amostra por países (Portugal e Brasil,) com relação à nível de *stress* dos estagiários durante o período do estágio, observamos na figura 17, que este para os portugueses o início é o momento de maior *stress*, enquanto nos brasileiros esse é apontado no final. Relativamente aos outros períodos não se configuram grandes discrepâncias.



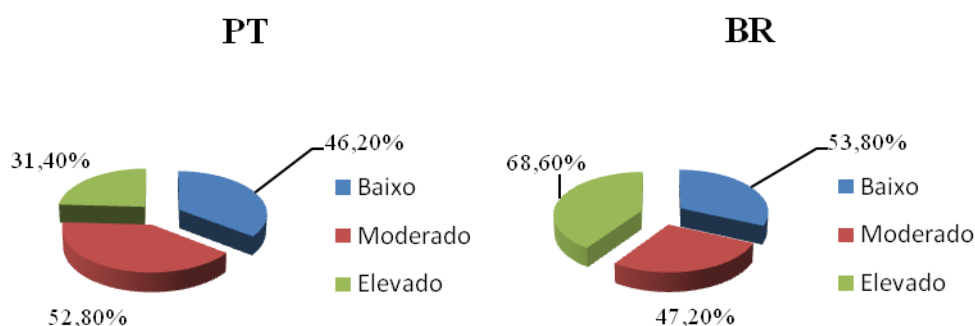
**Figura 18. Histogramas com a distribuição do nível de *stress* dos estagiários durante os períodos do estágio com a normal sobreposta comparando por país**



$P 0,000$  e t-test 3,820 e F 3,887

Na distribuição dos elementos da amostra de estagiários por países (Portugal e Brasil) em relação a avaliação do conhecimento sobre as técnicas de controlo de *stress*, observamos pelo análise do Grafico 15, que estes são na sua maioria moderado e baixo. No entanto, entre os estagiários dos dois países, verificamos que os brasileiros apresentam níveis elevados (68,60%) de conhecimento sobre as técnicas de controlo do *stress*.

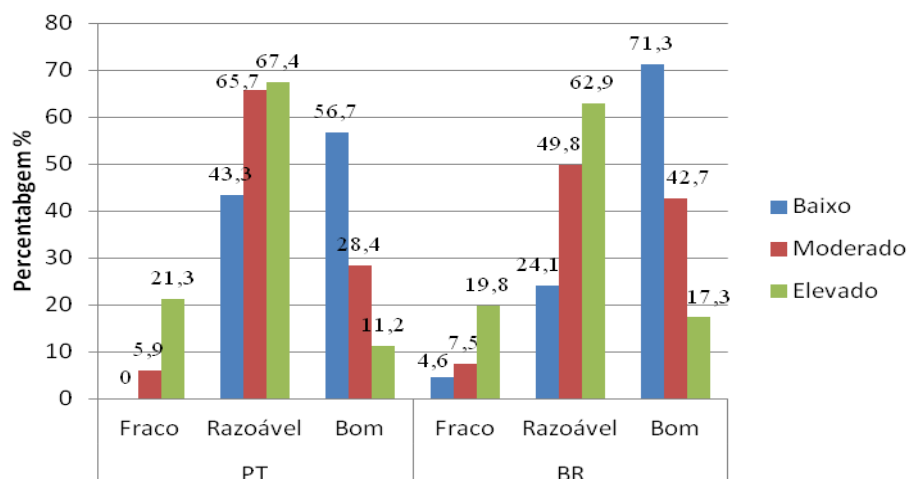
**Gráfico 15. Distribuição dos níveis de conhecimento das técnicas de controlo de *stress* pelos estagiários**



Quando analisado o estado de saúde (cf. Grafico 16) verificamos que regra geral tanto os estagiários de Portugal e do Brasil percebem sua saúde como razoável a boa, respectivamente. Porém, destacamos assim como nos supervisores, o elevado índice de alunos portugueses que avaliam a sua saúde como razoável (65,7%), apresentando taxas de *stress* moderado mais elevadas que a dos brasileiros (49,8%), contrariamente aos

brasileiros que no geral apontam o seu estado de saúde como bom. Verificamos também que no grupo que percebe sua saúde como fraca, os níveis de *stress* é tido como elevado, vindo a confirmar a hipótese 9.

**Gráfico 16. Níveis do *stress* percebido com relação a saúde dos estagiários**



## 2.2 Satisfação com o estágio

Para analisar as questões que compõem este bloco, optamos por apresentar os dados por tabela uma vez que analisaremos nossos dados fazendo uso das médias ( $\mu$ ) e desvio padrão (DP) de cada um dos itens analisados.

Verificaremos as médias de satisfação nos dois países a fim de verificar em que medida os itens desta escala se relacionam entre eles e a escala total. Foi possível observar na análise da tabela 57 que os itens se relacionam de forma forte entre eles, sendo significativos para  $p = 0.01$ . Verificamos que as médias dos cinco itens se aproxima do extremo da escala, o que sugere um elevado grau de satisfação dos estagiários dos países pesquisados com o desempenho de suas tarefas e questões ligadas ao estágio. Em relação as médias quando observadas em ambos os países (Portugal e Brasil) a mais elevada inside sobre a satisfação com os colegas, sendo a a satisfação com o estágio a menos pontuada sobretudo nos brasileiros.

Podemos concluir que em geral nossos estagiários estão satisfeitos com a relação entre os supervisores. Para alguns autores (Alarcão e Tavares, 2003; Caires, 2001, 2003; Hawkey, 1997), esta relação satisfatória entre estagiários e supervisores é um fator determinante para o qualidade da aprendizagem no estágio, sobretudo se pautada por

respeito mútuo, confiança e apoio (Alarcão e Tavares, 2003; Caires, 2001; Francisco, 2006; Figueiredo et, al, 2007).

**Tabela 58. Distribuição das medidas de satisfação com o estágio e a correlação item/escala total**

	Medidas de Satisfação	País	Média	DP	<i>r</i>
1	Em que medida está satisfeito com o estágio?	PT	<b>3,89</b>	,82	.747**
		BR	3,39	1,04	.734**
2	Em que medida está satisfeito com os colegas ?	PT	<b>4,06</b>	,88	.629**
		BR	3,85	,98	.566**
3	Em que medida está satisfeito com o supervisor?	PT	<b>3,91</b>	,89	.609**
		BR	3,67	1,11	.683**
4	Em que medida está satisfeito com o orientador da escola?	PT	<b>4,00</b>	,94	.761**
		BR	3,66	1,11	.766**
5	Em que medida está satisfeito com o seu ambiente de trabalho?	PT	<b>4,02</b>	,84	.761**
		BR	3,78	,99	.721**

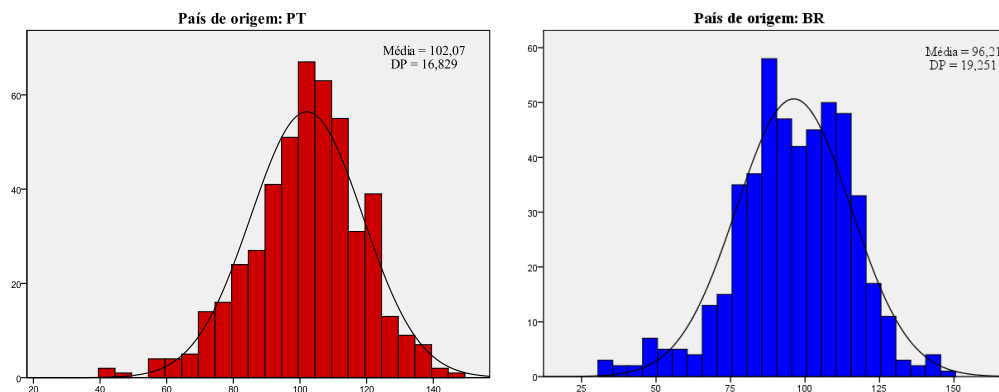
\*\* Correlação significativa para  $p = 0,01$

Analisando as subescalas mais e menos pontuadas, verifica-se que as médias mais elevadas de satisfação estão entre os portugueses. “*Satisfação com o colega*”, seguida de perto pela “*Satisfação com o orientador*”. Relativamente à dispersão das respostas destacamos as medidas 4 e 5, onde se verificaram desvios padrão de 0,94 para os portugueses e 1,11 nos brasileiros, evidenciando assim que existe uma discrepância maior de satisfação entre os sujeitos relativamente aos itens questionados.

### 2.3 Fatores de *stress* em estagiários

Observando as fontes de stress nos dois países, retirado do ASAE (Francisco, 2006) congruente à média 102,07 em Portugal e 96,21 no Brasil. Tendo em conta que a distribuição, curva de Gauss, parece apresentar-se num contínuo normal para ambas as amostras mesmo demonstrando uma ligeira inclinação, e situando-se a amostra portuguesa no limite inferior (baixo *stress*) nos 85,24 pontos e nos 76,96 pontos na brasileira. Relativamente ao limite superior (elevado *stress*) nos 118,9 pontos para Portugal e nos 115,46 pontos para o Brasil. Ou seja, estatisticamente pode-se inferir que todos os estagiários de ambos os países que estejam acima dos limites superiores podem-se encontrar em risco (*cf.* Figura 19), (Francisco, 2006).

**Figura 19. Histogramas da distribuição do *stress* dos estagiários entre Portugal e Brasil com a curva de Gauss sobreposta**



Tendo em conta a abrangência dos dados, sujeitos e a necessidade de apresentá-las por país, na Tabela 59 apresentam-se as medidas resumo das subescalas e da pontuação total da ASAE por médias.

Os itens mais pontuados como indicador de *stress* no decorrer do estágio, são: “Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo”, pontuado como elevado tanto em Portugal ( $\mu = 4,03$ ) como no Brasil ( $\mu = 3,78$ ) e também pelo total da amostra ( $\mu = 3,90$ ); o item “Excesso de horas que trabalha (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)”, foi mais pontuado no Brasil ( $\mu = 3,74$ ), mas também bem pontuado em Portugal ( $\mu = 3,74$ ) e no total ( $\mu = 3,34$ ); o item “Falta de tempo disponível para preparar as práticas letivas com mais pormenor” foi mais pontuado no total da amostra ( $\mu = 3,80$ ), no Brasil ( $\mu = 3,70$ ) e em Portugal ( $\mu = 3,31$ ); o item 26 ( $\mu = 3,50$ ) “Depender do ritmo de trabalho dos outros” foi um indicador de *stress* pontuado no Brasil ( $\mu = 3,58$ ) e no total da amostra ( $\mu = 3,51$ ); em Portugal observou-se o “Modo como somos avaliados” ( $\mu = 3,73$ ); já no Brasil verificamos o item 21 “Medo de errar no esclarecimento de dúvidas” como de significativa pontuação ( $\mu = 3,40$ ). Tais níveis de *stress* ligados a itens como, excesso de horas, pressão relacionado a avaliação dentre outros foram apontados também por vários autores (Cirne, 2000; Ruas, 2001; Coimbra *et al*, 2001; Francisco, 2006)

Os itens como menos influência a nível do *stress* são: No Brasil e em Portugal, o item 8 “Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio”; em Portugal o item 2 “Indisciplina dos alunos” e no Brasil os itens 15 “Incerteza do exercício da profissão

docente no próximo ano letivo” e o 13 “Medo da crítica na reflexão/análise da prática letiva”.

**Tabela 59. Apresentação das médias dos itens do ASAE por país (Portugal e Brasil)**

Item	Descrição dos itens	PT		BR		Total	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Excesso de horas que trabalha (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)	<b>3,97</b>	1,02	<b>3,74</b>	1,20	<b>3,86</b>	1,12
2	Indisciplina dos alunos	2,95	1,15	3,21	1,26	3,08	1,21
3	Medo de bloquear ou não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer	3,61	1,08	3,06	1,24	3,33	1,20
4	A falta de autoridade dos alunos estagiários	3,01	1,18	3,03	1,22	3,02	1,20
5	Ter que corresponder às expectativas dos alunos	3,42	,97	3,18	1,12	3,30	1,06
6	A presença do supervisor/orientador do estágio	3,74	1,11	2,96	1,33	3,34	1,28
7	Componente excessiva na Instituição Superior	3,56	1,09	3,30	1,23	3,42	1,17
8	Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio	2,81	1,27	2,99	1,27	2,90	1,27
9	A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas	3,07	1,09	3,13	1,29	3,10	1,15
10	A minha inexperiência	3,38	1,08	2,97	1,25	3,17	1,19
11	Quando não me consigo fazer ouvir ou entender	3,56	1,05	3,21	1,18	3,38	1,13
12	Ter que preparar uma aula e não saber qual vai ser a reposta dos alunos	3,48	1,01	3,03	1,20	3,25	1,13
13	Medo da crítica na reflexão/análise da prática letiva	3,39	1,13	2,93	1,24	3,16	1,21
14	Dificuldade em abordar as temáticas onde me sinto pouco à vontade	3,55	1,07	3,14	1,14	3,34	1,12
15	Incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano letivo	3,33	1,26	2,91	1,32	3,12	1,30
16	Não arranjar formas simples e eficazes de transmitir determinados conteúdos mais complicados aos alunos	3,41	1,01	3,08	1,18	3,24	1,11
17	Os alunos não terem interesse em aprender	3,31	1,07	3,37	1,24	3,34	1,16
18	Utilizar uma linguagem apropriada ao escalão etário	3,00	1,13	3,04	1,18	3,02	1,16
19	Falta de tempo disponível para prepara as práticas letivas com mais pormenor	<b>3,91</b>	1,00	<b>3,70</b>	1,12	<b>3,80</b>	1,07
20	A dificuldade dos alunos em realizar determinados exercícios	3,27	,92	3,08	1,14	3,17	1,04
21	As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam	3,18	1,16	3,30	1,19	3,24	1,18
22	Ambiente de aula ruidoso	3,25	1,05	3,24	1,24	3,25	1,15
23	Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa	3,08	1,23	3,39	1,23	3,24	1,24
24	A escolha mais adequada dos exercícios de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma	3,34	,89	3,21	1,10	3,28	1,01
25	Receio da perda de controlo da aula	3,55	1,07	3,16	1,18	3,35	1,14
26	Modo como somos avaliados	3,73	1,02	3,40	1,24	3,57	1,15
27	Medo de errar no esclarecimento de dúvidas	3,64	1,01	3,16	1,21	3,40	1,14
28	O relacionamento com os supervisores/orientadores de estágio	3,08	1,21	2,99	1,24	3,03	1,23
29	Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo	<b>4,03</b>	1,00	<b>3,78</b>	1,13	<b>3,90</b>	1,08
30	Depender do ritmo de trabalho dos outros	3,47	1,06	3,54	1,23	3,51	1,15

Tendo em conta os 4 fatores gerados para o ASAE (*cf.* Tabela 60), verificamos na análise das dimensões em termos da variabilidade da resposta dos estagiários entre os países, que a subescala na qual as respostas foram mais uniformes foi a 4 - “Relações Interpessoais (RP)” ( $\mu = 9,36$  - Portugal e  $\mu = 9,92$  - Brasil) e Indisciplina (I) ( $\mu = 25,96$  - Portugal e  $\mu = 25,42$  - Brasil). No polo oposto, onde as respostas dos estagiários tiveram maior dispersão ou variabilidade está a subescala 1 - “Insegurança (In)” ( $\mu = 30,84$  - Portugal e  $\mu = 27,86$  Brasil).

Tanto em Portugal como no Brasil, as médias mais elevadas de *stress* sobressaem no fator insegurança, seguido da indisciplina e a sobrecarga de trabalho.

**Tabela 60. Medidas resumo das subescalas e da pontuação total da ASAE**

Fatores		PT		BR	
		Média	DP	Média	DP
1	Insegurança	<b>30,84</b>	6,16	27,86	6,89
2	Indisciplina	<b>25,96</b>	5,59	25,42	6,21
3	Supervisão	<b>17,12</b>	3,90	15,58	4,26
4	Sobre carga de trabalho	18,79	3,39	17,43	3,85
5	Relações Interpessoais	9,36	2,70	9,92	2,82

Quando realizada uma análise comparativa tendo em conta o gênero e os fatores de *stress* (*cf.* Tabela 61) verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativa entre as mulheres dos dois países em todos os fatores da escala do ASAE, evidenciando médias mais elevadas para as brasileiras.

**Tabela 61. Análise comparativa entre os fatores de *stress* e o género dos estagiários entre Portugal e do Brasil**

Fatores de <i>stress</i>		País	Masculino		Feminino		<i>t-test</i>	<i>p</i>
			Média	DP	Média	DP		
1	Insegurança	PT	26,24	4,69	<b>26,67</b>	5,69	-0,33	,735
		BR	23,25	7,09	<b>29,59</b>	6,92	-3,65	<b>,000*</b>
2	Indisciplina	PT	23,08	5,24	<b>24,74</b>	5,70	-1,29	,199
		BR	21,20	6,57	<b>26,58</b>	5,89	-3,57	<b>,001*</b>
3	Supervisão	PT	13,12	3,71	<b>15,27</b>	4,14	-2,31	,023
		BR	13,00	3,57	<b>17,19</b>	3,94	-4,33	<b>,000*</b>
4	Sobre carga de trabalho	PT	<b>15,24</b>	3,07	14,99	3,28	0,34	,734
		BR	14,40	5,24	<b>17,38</b>	3,75	-2,40	<b>,024*</b>
5	Relações Interpessoais	PT	8,56	2,06	<b>9,50</b>	2,65	-1,62	,108
		BR	9,40	2,37	<b>10,25</b>	2,31	-1,46	,147

\*Significativo

Tendo por base os 30 itens que compõe o ASAE, calculou-se o total da escala chegando-se assim ao nível de *stress* sentido no decorrer do estágio. A partir daí foram realizadas algumas comparações tendo em conta os dados da caracterização sócio-demográfica e profissional, bem como alguns dos itens relativos ao papel do estagiário durante o período do estágio. Sobressaem a baixo os que foram estatisticamente significativos ou que pretendem responder às hipóteses construídas.

Sendo assim, verifica-se na análise comparativa do género (*cf.* Tabela 62) tendo em conta o valor do total da escala, que existem diferenças estatisticamente significativas, somente em Portugal ( $p = .000$ ) onde se evidencia níveis mais elevados de *stress* nas mulheres portuguesas.

**Tabela 62. Análise comparativa entre género e o *stress* sentido (ASAE Total) entre os estagiários de Portugal e Brasil**

Sexo	PT				BR			
	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>P</i>	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>P</i>
<b>Masculino</b>	89,61	20,37	-5,524	<b>,000*</b>	93,92	18,44	-1,352	,177
<b>Feminino</b>	103,10	15,65			96,68	19,18		

\*Significativo

Na análise da Tabela 63, quando comparada as médias do *stress* sentido pelos estagiários tendo por base as áreas dos cursos investigados, verificamos que em Portugal, o *stress* é mais sentido no curso de EI/EB, seguido de Biologia/Geologia e Mat/Fís/Quim.. Para o Brasil os cursos que evidenciam maior nível de *stress* são o de Letras, Biologia/Geo. e seguido do curso de Pedagogia.

**Tabela 63. Estatística descritiva do *stress* global (ASAE total) por cursos entre os dois países**

Cursos	Estagiário			
	PT		BR	
	Média	DP	Média	DP
Pedagogia/EI/EB**	103,46	15,83	96,51	19,89
Educação Física	96,05	18,41	89,57	15,70
Biologia/Geo.	97,18	11,85	98,62	16,78
Mat./Física/Química	95,52	21,49	93,86	20,62
Música	85,75	13,72	90,83	18,17
Letras	99,00	14,86	104,45	15,16

Na análise da Tabela 64, é possível verificar que as médias de *stress* mais elevadas estão entre os estagiários que apenas estudam, sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = - 2,758$ ;  $p = .006$ ) somente em Portugal. Mais uma vez faz-se evidente que as médias mais elevadas de *stress* estão entre os estudantes portugueses.

**Tabela 64. Análise comparativa entre os estagiários que trabalham em outras instituições e o *stress* sentido (ASAE Total) em Portugal e no Brasil**

Trabalha e estuda	PT				BR			
	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>P</i>	Média	DP	<i>t-test</i>	<i>P</i>
Sim	96,54	16,67	- 2,758	.006*	95,47	19,13	- ,983	,326
Não	102,56	16,55			97,29	18,82		

\*Significativo

Os resultados encontrados na comparação (*cf.* Tabela 65) entre a quantidade de horas e o *stress* percebido sugere que tanto em Portugal como no Brasil as médias mais elevadas de *stress* está entre os estagiários que realizam o estágio que comporta um período que varia de 1 a 6 horas semanais. Quando comparado os níveis de *stress* entre



Portugal e Brasil, podemos perceber que existe diferença estatisticamente significativa tanto nos 1º grupo de horas ( $t = 5,250$ ;  $p = .000$ ) quanto no 2º grupo ( $t = 2,697$ ;  $p = .008$ ).

**Tabela 65. Análise comparativa da quantidade de horas de estágio e o *stress* percebido (ASAE Total) entre Portugal e Brasil**

Número de horas de estágio	PT		BR		t-test	P
	Média	DP	Média	DP		
1º Grupo de horas (1-6)	<b>104,57</b>	14,29	96,67	19,46	5,275	<b>.000**</b>
2º Grupo de horas (7-13)	<b>99,32</b>	16,68	92,18	15,68	2,697	<b>.008**</b>
3º Grupo de horas (14-20)	102,18	16,34	*	*		
4º Grupo de horas (21-32)	97,78	25,36	*	*		

\*Na amostra brasileira não há estágio com essa quantidade de horas; \*\*Significativo

Relativamente à deslocação podemos perceber conforme a Tabela 66, que as médias mais elevadas de *stress* estão nos estagiários de Portugal. Porém, é no deslocamento que vai de 3 a 14 km que esta diferença se apresenta de forma muito significativa ( $F = 11,76$ ;  $p = .001$ ).

**Tabela 66. Análise comparativa do deslocamento e o *stress* percebido (ASAE Total) entre os estagiários de Portugal e Brasil**

Deslocamento	PT		BR		F	P
	Média	DP	Média	DP		
< 3 km	<b>102,83</b>	14,57	96,14	17,70	8,325	<b>.004*</b>
3 a 14 Km	<b>101,64</b>	17,46	94,79	19,65	11,761	<b>.001*</b>
>= 15 Km	<b>100,05</b>	17,87	95,65	19,35	4,008	<b>.046*</b>

\*Significativo

## 2.4 Sintomas de *stress* em estagiários

Com base no instrumento de verificação dos sintomas de *stress* (ASAE), podemos observar quais os sintomas são mais frequentes e quais diferenciam os estagiários de Portugal e do Brasil. A análise comparativa revelou que a média da escala entre os dois países se situa nos  $\mu = 53,05$  (DP = 13,49) para Portugal e para o Brasil nos  $\mu = 52,40$  (DP = 16,17), não apresentando diferença significativa entre os países ( $t = ,682$ ;  $p = .495$ ).

Observando a correlação dos fatores de *stress* encontrados na análise fatorial do ASAE, com os sintomas de *stress* ambos construídos por Francisco (2006), verificamos que existe uma correlação moderada e forte entre a maioria dos itens. Fica evidente na análise da Tabela 66 que todos os fatores apresentam uma relação direta de forma positiva e forte com o sintoma cognitivo, sendo este significativo. Faz-se notar que o fator 1, ligado a insegurança profissional, está diretamente ligado ao sintoma comportamental de forma bastante significativa. A relação dos fatores com o sintoma comportamental apresenta uma relação direta tendo evidenciado estatisticamente significativa ( $p = .000$ ) para todos os fatores. Verificamos em alguns estudos (Durrán, 1992; Jesus, 2002) evidenciam os sintomas comportamentais com média mais baixas, pelo que em nosso estudo esta realidade não se fez presente uma vez que as correlações mais forte recaíram no sintoma comportamental.

**Tabela 67. Correlação dos fatores de *stress* com os sintomas**

	Sintoma Cognitivo	Sintoma Fisiológico	Sintoma Comportamental
Fator 1. Insegurança profissional	,324**	,282**	,836*
Fator 2. Indisciplina	,252**	,212**	,652**
Fator 3. Supervisão	,315**	,299**	,616**
Fator 3. Sobrecarga de Trabalho	,293**	,275**	,447**
Fator 4. Relação Interpessoal	,174**	,216**	,278**

\*significativo para  $p = 0,01$  \*\*significativo para  $p = 0,05$

No que diz respeito à análise dos sintomas de *stress item a item*, em Portugal, podemos verificar analisando as médias separadas por país (cf. Tabela 68), que os sintomas de *stress* mais frequentes estão ligados à ansiedade, agitação, insônia, taquicardia, depressão e falta de concentração. No Brasil os sintomas mais frequentes incidem sobre a tensão muscular, o mau humor, dores de cabeça ou tonturas, agitação, falta de concentração. O aumento do consumo de álcool e cigarro, o isolamento, a transpiração, o choro e a perda de apetite são os sintomas menos frequentes em ambas populações estudadas. Estes sintomas foram também observados nos Estudos de Misra, *et al*, 2000; Caires, 2001, 2003; Jesus, 2002; Francisco, 2006).

**Tabela 68. Apresentação dos Sintomas de *Stress* segundo a média por país (Portugal e Brasil)**

Sintomas de <i>Stress</i> nos estagiários		PT		BR		Ttoal	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas.	2,80	,98	<b>2,98</b>	1,22	<b>2,89</b>	1,11
2	Fico com as mão suadas e/ou transpiro muito	2,51	1,16	2,61	1,35	2,56	1,26
3	Sinto o coração a bater como "se quisesse sair do peito".	3,00	1,16	2,58	1,34	2,78	1,27
4	Perco o apetite	2,65	1,22	2,07	1,24	2,35	1,26
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição.	2,70	1,16	2,76	1,41	2,73	1,29
6	Fico com tensão muscular.	2,50	1,14	3,12	1,43	2,82	1,33
7	Fico deprimido / triste.	2,98	1,13	2,80	1,31	<b>2,89</b>	1,23
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias.	<b>3,00</b>	1,19	2,52	1,41	2,76	1,33
9	Fico antipático e/ou mau humorado.	2,71	1,16	<b>2,98</b>	1,32	2,84	1,25
10	Fumo mais	1,56	1,18	1,16	,65	1,36	,97
11	Aumento de álcool	1,12	,426	1,24	,73	1,18	,60
12	Afasto-me de tudo e de todos	1,86	,979	1,99	1,13	1,93	1,06
13	Não consigo estar muito tempo no mesmo local	2,37	1,10	2,38	1,26	2,38	1,18
14	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a)).	<b>3,05</b>	1,19	2,85	1,35	2,95	1,27
15	Choro	2,34	1,16	2,42	1,37	2,38	1,28
16	Tenho rubor facial	2,00	1,08	1,94	1,16	1,97	1,12
17	Dá-me vontade de desistir de tudo	2,41	1,17	2,78	1,38	2,60	1,29
18	Fico sem ânimo para trabalhar.	2,46	1,07	2,28	1,25	2,37	1,17
19	Não consigo concentrar-me ) / raciocinar corretamente.	2,85	,98	<b>2,88</b>	1,22	2,87	1,11
20	A minha auto-confiança fica a zero	2,56	1,24	2,50	1,29	2,53	1,23
21	Fico ansioso(a).	<b>3,62</b>	1,06	3,55	1,33	<b>3,58</b>	1,20

Podemos assim verificar, pela análise da Tabela 69, que os sintomas de *stress* mais frequentes nos estagiários no exercício de suas atividades de estágio dos dois países são os do foro cognitivo e fisiológico, em relação as médias. Os sintomas comportamentais são os que menos exercem influência quando os alunos são submetidos a situações de *stress*. Feita uma análise mais detalhada, podemos verificar que entre Portugal e Brasil as diferenças estatisticamente significativas se apresentam nos sintomas comportamentais ( $t = 7,437$ ;  $p = .000$ ). Em Portugal este fenómeno apresenta sintomatologias de *stress* de forma mais acentuada.

**Tabela 69. Análise comparativa dos sintomas de *stress* entre os estagiários de Portugal e do Brasil**

Sintoma de <i>stress</i>		PT		BR		<i>t</i>	<i>P</i>
		Média	DP	Média	DP		
Estagiários	Cognitivo	<b>29,97</b>	8,58	29,51	10,24	.772	.440
	Fisiológico	<b>16,16</b>	4,68	16,11	5,49	.126	.990
	Comportamental	<b>13,80</b>	3,26	12,14	3,65	7.437	<b>.000*</b>

\*significativo

Relativamente ao género, podemos verificar pela análise da Tabela 70, que os sintomas cognitivos são os mais sentidos pelos estagiários da nossa amostra, sendo as mulheres de ambos os países as que apresentam médias mais elevadas. Quando comparado o género por país, verificamos que existe diferença estatisticamente significativa, com as portuguesas a apresentarem médias ( $\mu = 3,62$ ;  $DP = 8,36$ ) mais elevadas de sintomas cognitivos do que os homens.

O sintoma fisiológico foi o segundo sintoma mais sentido, seguido do sintoma comportamental. De qualquer forma fica evidente na análise da tabela 70 que as mulheres portuguesas apresentam médias mais elevadas nesses dois sintomas.

**Tabela 70. Análise comparativa dos sintomas de *stress* e o género por países (Portugal e Brasil)**

		Estagiários							
Sintoma de <i>stress</i>	Gênero	PT		t-test	<i>P</i>	BR		t-test	<i>P</i>
		Média	DP			Média	DP		
Cognitivos	Masculino	24,33	8,44	-4,989	<b>,000</b>	<b>26,46</b>	9,66	-3,650	<b>,000</b>
	Feminino	<b>30,62</b>	8,36			30,42	10,24		
Fisiológicos	Masculino	13,27	5,23	-4,667	<b>,000</b>	13,97	5,55	-4,846	<b>,000</b>
	Feminino	16,49	4,50			<b>16,76</b>	5,31		
Comportamentais	Masculino	11,39	3,57	-5,643	<b>,000</b>	11,14	3,69	-3,369	<b>,001</b>
	Feminino	<b>14,08</b>	3,11			<b>12,45</b>	3,59		

O que podemos evidenciar na análise da Tabela 71 é que para os estagiários que trabalham e estudam os sintomas cognitivos ( $t = - 2,071$ ;  $p = .039$ ) e comportamentais ( $t = - 4,955$ ;  $p = .000$ ) apresentam significancia estatística nos portugueses. Relativamente aos brasileiros o fato de trabalhar e estudar concomitantemente não representa diferenças em nenhum dos sintomas, nem a nível das médias ou das significancias.

**Tabela 71. Análise comparativa dos sintomas de *stress* em trabalhadores-estudante**

Sintoma de <i>stress</i>	Trabalhador estudante	Estagiários						t-test	<i>P</i>
		PT		t-test	<i>P</i>	BR			
		Média	DP			Média	DP		
Cognitivos	Sim	27,97	9,40	-2,071	<b>,039*</b>	29,37	10,06	-,424	,672
	Não	30,30	8,40			29,80	10,64		
Fisiológicos	Sim	16,46	5,51	,571	,568	16,12	5,51	-,016	,987
	Não	16,11	4,54			16,12	5,45		
Comportamentais	Sim	12,01	3,07	-4,955	<b>,000*</b>	11,96	3,65	-1,709	,088
	Não	14,10	3,20			12,56	3,61		

\*Significativo

Em busca de responder nossas hipóteses ligada à confirmação da significância dos sintomas de *stress* e as características sócio-demográficas e profissionais entre os estagiários nos dois países, foram realizados todos os cruzamentos necessários. Muitos não se apresentaram significativos, pelo que optou-se por apresentar os dados estatisticamente significativo em uma tabela resumo facilitando assim a apresentação destes dados.

**Tabela 72. Apresentação resumo dos dados estatisticamente significativos dos sintomas com as variáveis por país (Portugal e Brasil)**

Variável	Item significativo	Sintoma	PT		BR		t	P
			Média	DP	Média	DP		
Estado Civil	Solteiro	Comportamental	<b>14,01</b>	3,20	12,30	3,66	6,547	<b>,000</b>
Possui filhos	Não	Comportamental	<b>13,84</b>	3,27	12,42	3,48	5,713	<b>,000</b>
Número de filhos	Apenas 1	Comportamental	<b>13,49</b>	3,20	11,52	3,84	2,880	<b>,004</b>
Horas de estágio	1 a 6 horas	Comportamental	<b>13,94</b>	3,10	12,26	3,70	5,450	<b>,000</b>
	7 a 13 horas	Comportamental	<b>13,89</b>	2,94	11,46	3,27	4,833	<b>,000</b>

Sendo assim, na análise da tabela 72, podemos verificar que comparando os estagiários dos dois países, relativamente ao estado civil, o sintoma comportamental apresentam um resultado estatisticamente significativo ( $t = 6,547$ ;  $p = ,000$ ), com média mais elevada para os solteiros de Portugal. Para os pais com filhos, o sintoma comportamental apresentou diferença estatisticamente significativa ( $t = -5,713$ ;  $p = ,000$ ) com média mais elevada para os estagiários portugueses. Em relação a ter ou não filhos, os alunos com apenas um filho apresentam de forma estatisticamente significativa ( $t = 2,888$ ;  $p = ,004$ ) o sintoma comportamental, com média mais evidente para os portugueses. Na

análise da quantidade de horas dividimos a quantidade em 4 grupos (1º grupo de 1 – 6 horas; 2º grupo de 7 – 13 horas; 3º grupo de 14 – 20 horas e o 4º grupo de 21 – 32 horas), para efeitos comparativos e organizacionais e verificamos que somente os dois primeiros grupos foram possíveis observar significância, pois a amostra brasileira realiza no máximo até 12 horas semanais. Desta forma, os dados apresentam diferenças significativas para os dois primeiros grupos de horas analisados entre os países, no sintoma comportamental, sendo as médias mais evidentes para os portugueses. Estudos de Misra, *et al*, 2000; Caires, 2001, 2003; Jesus, 2002; Francisco, 2006)

## **2.5 Estratégias de *coping* de estagiários**

O estudo das estratégias de *coping* utilizada pelos estagiários de Portugal e do Brasil foi feito com base no questionário 3. Analisando as médias tendo em conta as atividades realizadas no estágio, verificamos que os brasileiros apresentam média mais elevadas ( $\mu = 41,56$ ; DP = 8,21) que os portugueses ( $\mu = 41,28$ ; DP = 6,40) no *coping* centrado no indivíduo. Relativamente a estratégia de *coping* centrada no outro verificamos no Brasil uma média de ( $\mu = 16,38$ ; DP = 5,078) e em Portugal uma média de ( $\mu = 15,86$ ; DP = 4,259). Dessa forma, os estagiários brasileiros utilizam mais *coping* do que os portugueses, se levada em consideração as médias e os desvios padrão apresentados.

Na análise item a item, verificamos pela observação da Tabela 73 que os portugueses apresentam média mais elevada no item “Tenho que descansar as horas necessárias”, seguido do item “Considero várias alternativas para lidar com o problema” pontuando igualmente com o item “Tento não acumular trabalho”. No Brasil as estratégias mais utilizadas pelos estagiários são: “Tomo um bom banho”, “Oiço música para acalmar” e “Tenho que descansar as horas necessárias”

**Tabela 73. Apresentação dos itens das Estratégias de *Coping* por países (Portugal e Brasil)**

Is	Descrição dos itens	PT		BR		Total	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Tenho que descansar as horas necessárias	<b>3,71</b>	1,02	3,77	1,20	3,74	1,12
2	Saio com os amigos para conversar ou desabafar	3,14	1,05	2,96	1,32	3,05	1,19
3	Tento acalmar / descontraí-me	3,70	,84	3,53	1,12	3,62	,99
4	Efetuo umas saídas noturnas	2,30	1,06	2,48	1,26	2,39	1,17
5	Considero várias alternativas para lidar com o problema	3,20	,93	3,27	1,19	3,23	1,07
6	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	2,87	,98	2,92	1,27	2,89	1,14
7	Tomo um bom banho	3,64	1,16	<b>3,87</b>	1,24	3,75	1,21
8	Consumo álcool ou embebo-me	1,19	,56	1,42	,95	1,30	,79
9	Procuro desviar o pensamento para coisas positivas	3,51	,99	3,61	1,21	3,56	1,11
10	Fumo e/ou o aumento o consumo de tabaco	1,54	1,09	1,23	,79	1,38	,96
11	Fico em silêncio para me concentrar	2,92	1,05	3,19	1,28	3,06	1,18
12	Tenho relações sexuais	2,18	1,18	2,80	1,36	2,50	1,31
13	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a autoconfiança	3,49	,89	3,59	1,19	3,54	1,05
14	Procuro mudar para atividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	3,47	,86	3,57	1,11	3,53	,99
15	Pratico desporto / atividade física	2,54	1,19	2,37	1,34	2,45	1,27
16	Procuro ver o lado positivo da questão	3,41	,95	3,57	1,19	3,49	1,08
17	Evito estar sozinho (a)	3,05	1,09	2,95	1,31	3,00	1,21
18	Tento não acumular trabalho	3,60	,90	3,18	1,24	3,39	1,11
19	Saio para me distrair	2,97	1,04	3,12	1,28	3,05	1,17
20	Oiço música para acalmar	3,63	1,09	3,72	1,28	3,67	1,19

Quanto ao gênero pode-se observar (*cf.* Tabela 74) que o *coping* centrado no outro apresenta diferenças significativas quando comparada entre os estagiários de mesmo país e gêneros diferentes. Os homens em Portugal ( $\mu = 18,18$ ) e no Brasil ( $\mu = 17,96$ ) apresentam as médias mais elevadas e uma significância igual ( $p = .000$ ), indicando que estes utilizam o *coping* centrado no outro mais que as mulheres. Estes dados vêm de encontro com os estudos de Travers & Cooper (1996).

**Tabela 74. Análise comparativa das estratégias de *coping* por género**

Estratégia de <i>Coping</i>	Gênero	Orientadores							
		PT		t-test	P	BR		t-test	P
		Média	DP			Média	DP		
Centrado no indivíduo	Masculino	39,92	5,60	-1,571	,117	<b>40,61</b>	7,84	-1,394	,164
	Feminino	41,43	6,48			<b>41,84</b>	8,31		
Centrado no outro	Masculino	<b>18,18</b>	4,49	4,104	<b>,000*</b>	17,96	4,90	3,846	<b>,000*</b>
	Feminino	15,59	4,15			<b>15,90</b>	5,04		

\*Significativo

Na observação da tabela 75 fica evidente que o estagiário brasileiro possui média mais elevada no *coping* centrado no outro em todos os itens expostos abaixo. Sendo assim, podemos verificar que comparando os estagiários dos dois países, relativamente ao estado civil, a estratégia de *coping* centrado no outro apresentam um resultado estatisticamente significativo ( $t = 2,928$ ;  $p = ,004$ ). com média mais elevada para os solteiros no Brasil. Para os pais com filhos, *coping* centrado no outro apresentou diferença estatisticamente significativa ( $t = - 2.296$ ;  $p = ,023$ ) com média mais elevada para os brasileiros. Os discentes com mais de um filho apresentam diferenças significativas ( $t = 2.394$  ;  $p = ,018$ ) no *coping* centrado no outro, com média mais evidente nos brasileiros ( $\mu = 15,33$ ). Quanto às horas estagiadas novamente a estratégia usada é o *coping* centrado no outro, sendo esta mais utilizada por estagiários brasileiros apresentando estatisticamente diferenças significativas ( $t = - 3,657$ ;  $p = .000$ ).

**Tabela 75. Apresentação dos dados estatisticamente significativos das estratégias de *coping* com as variáveis por país (Portugal e Brasil)**

Variável	Item significativo	Estratégia de <i>Coping</i>	PT		BR			
			Média	DP	Média	DP	t	P
Estado Civil	Solteiro	Centrado no outro	16,04	4,27	<b>17,09</b>	5,12	- 2,928	<b>.004</b>
Possui filhos	Sim	Centrado no outro	13,31	3,98	<b>15,34</b>	5,18	- 2,296	<b>.023</b>
Número de filhos	Apenas 1	Centrado no outro	13,27	3,91	<b>15,33</b>	4,85	- 2,391	<b>.018</b>
Horas de estágio	7 a 13 horas	Centrado no outro	15,39	4,19	<b>18,12</b>	5,00	- 3,657	<b>.000</b>
Quem suporta meus estudos	Meus pais	Centrado no outro	15,99	4,19	<b>17,82</b>	5,44	- 3,540	<b>.000</b>
Deslocamento	Acima de 14 km	Centrado no outro	14,98	4,15	<b>16,02</b>	5,10	- 1,989	<b>.043</b>



Na análise pelo item “quem suporta meus estudos”, é possível verificar uma alta significância ( $t = - 3,540$ ;  $p = .000$ ) sendo mais evidente mais uma vez a utilização do *coping* centrado no outro mais utilizados pelos brasileiros. Em função do deslocamento este só se apresenta significativo para distâncias percorridas acima de 14 km, apontando para médias mais elevadas na utilização do *coping* centrado no outro pelos estagiários ( $\mu = 16,02$ ;  $DP = 5,095$ ). Portanto para este professor em formação em Portugal, o *coping* centrado no outro apresenta médias mais baixas e consequentemente é utilizada em menor escala pelos portugueses, quando comparado aos brasileiros.

## **2.6 Satisfação com o suporte social em estagiários**

Para a avaliação da satisfação com o suporte social foi utilizado o questionário 4 “Escala de Satisfação com o Suporte Social”. Com o intuito de identificarmos a satisfação com o suporte social dos estagiários e quais são mais frequentes e quais diferenciam os estagiários de Portugal e Brasil, foi realizada uma análise sobre o total da escala onde foi possível verificar que a média total em Portugal é de ( $\mu = 50,96$ ;  $DP = 9,85$ ) e no Brasil ( $\mu = 48,72$ ;  $DP = 10,63$ ), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 3,400$ ;  $p = .001$ ).

Na Tabela 76 apresentam-se os dados das médias gerais dos itens por país. Assim podemos verificar que a nível da satisfação do suporte social os itens “Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho” e o item “Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergências tenho várias pessoas a quem posso recorrer” foram os itens com elevada pontuação nos dois países. Em Portugal o item “Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família” foi bem pontuado. O item menos pontuado nos dois países foi “Não saio com os amigos tantas vezes quantas eu gostaria”.

**Tabela 76. Apresentação dos itens da Escala de Satisfação com o Suporte Social por país (Portugal e Brasil)**

Itens	Descrição dos Itens	PT		BR		Total	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	3,38	1,25	3,25	1,46	3,31	1,361
2	Não saio com os amigos tantas vezes quantas eu gostaria	2,27	1,25	2,44	1,37	2,35	1,316
3	os amigos não me procuram tantas vezes quanto eu gostaria	3,35	1,25	3,10	1,36	3,22	1,307
4	Quando preciso desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer	3,92	1,20	3,42	1,43	3,67	1,345
5	Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergências tenho várias pessoas a quem posso recorrer	<b>4,11</b>	1,07	<b>3,77</b>	1,23	<b>3,93</b>	1,166
6	Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa me desabafar sobre as coisas íntimas	3,40	1,50	3,00	1,64	3,20	1,585
7	Sinto falta de atividades sociais que me satisfaçam	2,76	1,21	2,70	1,40	2,73	1,310
8	Gostava de participar mais em atividades de organizações (p ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, ...)	3,02	1,27	2,89	1,47	2,95	1,377
9	Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família	<b>4,26</b>	,99	<b>3,94</b>	1,26	<b>4,10</b>	1,147
10	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família	2,64	1,37	2,98	1,48	2,81	1,435
11	Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família	3,47	1,35	3,34	1,43	3,40	1,392
12	Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	3,93	1,11	3,73	1,32	3,83	1,224
13	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	2,86	1,27	2,89	1,38	2,87	1,326
14	Estou satisfeito com as atividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	3,41	1,21	3,18	1,35	3,30	1,285
15	Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	<b>4,18</b>	1,05	<b>4,08</b>	1,14	<b>4,13</b>	1,096

Quando realizada esta análise (cf. Tabela 77) tendo em conta a função os suportes sociais (amizade, intimidade, família e atividade social, verificamos que o estagiário português apresenta uma média de ( $\mu = 17,73$ ;  $DP = 4,33$ ) e o brasileiro uma média de ( $\mu = 16,99$ ;  $DP = 4,50$ ) para a subescala amizade, sendo esta diferença significativa ( $t = 2,614$ ;  $p = .009$ ). Para a subescala intimidade verificamos em Portugal uma média de  $\mu = 14,81$ ;  $DP = 3,35$  e no Brasil uma média de  $\mu = 13,45$ ;  $DP = 3,75$ , sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 6,014$ ;  $p = .000$ ).

**Tabela 77. Análise comparativa do suporte social entre os estagiários de Portugal e do Brasil**

Suporte social		PT		BR		t	P
		Média	DP	Média	DP		
Estagiários	Amizade	<b>17,73</b>	4,33	16,99	4,50	2,614	<b>.010*</b>
	Intimidade	<b>14,81</b>	3,35	13,43	3,75	6,016	<b>.000*</b>
	Família	10,38	2,90	10,26	3,25	.580	.563
	Atividade social	8,05	2,72	8,02	3,14	.170	.865

\*Significativo

Relativamente ao género a tabela 78, relacionado ao suporte social há uma representação estatisticamente significativa nas sub-escalas da amizade ( $t = 2,071$ ;  $p = .040$ ) e atividades sociais ( $t = 2,591$ ;  $p = .010$ ), pode-se evidenciar que os estagiários homens portugueses apontam médias mais elevadas nessas subescalas do que os brasileiros. Entretanto, quando a análise é feita visando a satisfação com o suporte social da família são as mulheres brasileiras que apresentam médias mais elevadas de forma significativa ( $\mu = 10,45$ ;  $DP = 3,30$ ).

**Tabela 78. Análise comparativa do suporte social e o género por país (Portugal e Brasil)**

Suporte social	Gênero	Estagiário							
		PT		t-test	P	BR		t-test	P
		Média	DP			Média	DP		
Amizade	Masculino	18,94	4,05	2,071	<b>.040*</b>	16,96	4,10	- .081	.955
	Feminino	17,59	4,35			16,99	4,61		
Intimidade	Masculino	15,08	3,51	.606	.545	13,49	3,30	.188	.851
	Feminino	14,78	3,33			13,41	3,88		
Família	Masculino	10,18	3,04	- .490	.625	9,64	3,02	-	<b>.020*</b>
	Feminino	10,40	2,89			10,45	3,30		
Atividades sociais	Masculino	9,00	2,35	2,591	<b>.010*</b>	8,43	3,00	1,600	.110
	Feminino	7,94	2,74			7,90	3,17		

\*Significativo

A análise da tabela 79, nos permite expor que em relação a idade tanto os estagiários com idade menor de 23 anos ( $t = 3,068$ ;  $p = .002$ ) quanto os maiores de 23 anos ( $t = 5,704$ ;  $p = .000$ ) é quem apontam diferenças estatisticamente significativas em apenas uma subescala a da intimidade. Entre eles os alunos portugueses apresentavam médias mais elevadas nas duas ocasiões.

**Tabela 79. Análise comparativa do suporte social pela idade académica dos estagiários por país (Portugal e Brasil)**

Suporte social	Países	Estagiários							
		Menor que 23		t-test	P	Maior que 23		t-test	P
		Média	DP			Média	DP		
Intimidade	PT	14,63	3,40	3,068	<b>.002*</b>	<b>15,19</b>	3,21	5,704	<b>.000*</b>
	BR	<b>13,70</b>	3,70			13,18	3,79		

\*Significativo

Testadas as subescalas de satisfação com o suporte social e as características sócio-demográficas e profissionais, verificamos que a nível de significância, somente as questões apresentadas na Tabela 80, evidenciam diferenças significativas. Sendo assim, na análise podemos verificar que comparando os estagiários dos dois países, relativamente ao estado civil, são os solteiros portugueses que apresentam um resultado estatisticamente significativo e médias mais elevadas para amizade ( $\mu = 17,97$ ;  $DP = 4,35$ ) e para a intimidade ( $\mu = 14,81$ ;  $DP = 3,37$ ) quando comparadas aos brasileiros, para os casados/união de fato a diferença se faz significativa na intimidade ( $t = 2,765$ ;  $p = .007$ ). Sendo assim podemos verificar que a “Intimidade” é um suporte social dos quais os estagiários portugueses e brasileiros que possuem filhos apresentam diferenças estatisticamente significativa, sendo nos portugueses as médias mais elevadas. Não ter filhos evidencia em Portugal médias mais elevadas de satisfação com suporte social da Amizade ( $\mu = 17,91$ ;  $DP = 4,32$ ) e na Intimidade ( $\mu = 14,78$ ;  $DP = 3,34$ ). Ter apenas um filho é em Portugal uma evidência significativa de satisfação com o suporte social na Intimidade ( $t = 2,647$ ;  $p = .004$ ).

**Tabela 80. Apresentação resumo dos dados estatisticamente significativos do suporte social com as variáveis por países (Portugal e Brasil)**

Variável	Item significativo	Suporte social	PT		BR		t	P
			Média	DP	Média	DP		
Estado Civil	Solteiro	Amizade	<b>17,97</b>	4,35	17,20	4,41	2,322	.020
		Intimidade	<b>14,81</b>	3,37	13,47	3,73	4,998	.000
	Casado/União de fato	Intimidade	<b>14,80</b>	3,28	13,32	3,67	2,745	.007
Possui filhos	Sim	Intimidade	<b>15,05</b>	3,54	13,23	3,89	2,679	.008
	Não	Amizade	<b>17,91</b>	4,32	17,06	4,36	2,661	.008
		Intimidade	<b>14,78</b>	3,34	13,53	3,68	4,794	.000
Número de filhos	Apenas 1	Intimidade	<b>15,14</b>	3,60	13,13	3,73	2,647	.004
Horas de estágio	1 a 6 horas	Amizade	<b>18,21</b>	4,31	17,03	4,59	2,762	.006
		Intimidade	<b>14,75</b>	3,20	13,34	3,82	4,407	.000
	7 a 13 horas	Família	<b>10,98</b>	2,64	9,65	3,25	2,781	.006
Trabalhador - estudante	Sim	Amizade	<b>15,43</b>	3,46	13,31	3,75	4,289	.000
	Não	Intimidade	<b>14,70</b>	3,32	13,69	3,76	2,925	.004
		Família	10,41	2,95	<b>11,07</b>	3,08	- 2,346	.020
Trabalhador - estudante	Sim	Amizade	<b>14,83</b>	3,47	13,56	3,66	4,006	.000
	Não	Amizade	<b>19,32</b>	3,74	17,28	4,66	2,579	.011
		Intimidade	<b>14,52</b>	3,42	13,10	3,99	2,058	.041
		Família	<b>11,43</b>	2,26	10,22	3,30	2,228	.027
		Atividade social	<b>9,36</b>	2,29	7,98	3,13	2,647	.009

Ainda observando a tabela 80 quando levado em consideração as horas de estágio as subescalas amizade e intimidade se fazem mais evidentes entre os portugueses com médias mais elevadas nos estagiários que realizam estágios de 1 a 6 horas. No grupo de 7 a 13 horas a família é apontada como um suporte social por estes alunos com diferenças significativas a serem comparados com os brasileiros ( $t = 2,781$ ;  $p = .006$ ). Relativamente ao fato de ser trabalhador-estudante os portugueses apresentam médias mais elevadas que os brasileiros no suporte social da amizade ( $\mu = 19,32$ ;  $DP = 3,74$ ). Da mesma forma os portugueses apresentam tanto médias mais elevadas nos suportes sociais da intimidade, amizade e atividade de social quanto diferenças significativas (cf. Tabela 80) em relação aos estagiários brasileiros.

Observando a análise comparativa entre o deslocamento (cf. Tabela 81) e o total da escala de satisfação com o suporte social pode-se evidenciar que há diferenças

significativas apenas nas distâncias iguais ou superiores a 15 km ( $F = 3,408$ ;  $p = .001$ ). Em relação as outras distâncias percorridas não se apresenta nem médias discrepantes entre os estagiários de ambos os países.

**Tabela 81. Análise comparativa do suporte social e o deslocamento entre os estagiários de Portugal e do Brasil**

Deslocamento	PT		BR		F	P
	Média	DP	Média	DP		
< 3 km	50,99	10,17	49,63	9,74	.916	.316
3 a 14 Km	50,81	9,62	50,17	11,12	.574	.566
>= 15 Km	51,54	9,68	47,54	10,23	3,408	.001*

\*Significativo

## 2.7 Relação direta entre a satisfação com o estágio e as variáveis em estudo

Na tentativa de responder a algumas das hipóteses deste estudo que insidem sobre a satisfação com o estágio e as variáveis relativas ao estágio, à saúde e às técnicas de controlo do *stress*, recorreu-se à Correlação de *Pearson* para a obtenção destes dados.

**Tabela 82. Correlação da satisfação com o estágio e a satisfação do estagiário com o supervisor**

Variável	Satisfação com o estágio
Satisfação do estagiário com o supervisor	.397*

\* $p = 0,01$

Podemos verificar (*cf.* Tabela 82) que existe uma correlação moderada e positiva ( $r = .397$ ) no que diz respeito a satisfação do estagiário com o supervisor e a sua própria satisfação com o estágio, onde podemos concluir que na medida em que estou satisfeito com a supervisão do meu estágio, maior a minha satisfação com o estágio.

**Tabela 83. Correlação da satisfação com o estágio e a satisfação do estagiário com o orientador**

<b>Variável</b>	<b>Satisfação com o estágio</b>
<i>Satisfação do estagiário com o orientador</i>	.508*

\* $p = 0,01$

Na tabela 83 existe uma correlação forte e positiva ( $r = .508$ ) no que diz respeito a satisfação do estagiário com o superior orientador e a sua própria satisfação com o estágio, onde podemos concluir que a satisfação com a orientação recebida pelo orientador aumenta a satisfação com o estágio.

**Tabela 84. Correlação da percepção do stress do estagiário com relação avaliação das técnicas de controlo de stress**

<b>Variável</b>	<b>Técnicas de controlo do stress</b>
<i>Stress do estagiários</i>	-.059*

\* $p = 0,05$

Na análise da relação entre a percepção do estagiário sobre o seu stress e o conhecimento das técnicas de controlo do stress, verificamos (cf. Tabela 84) que existe uma relação inversa ( $r = -.059$ ), ou seja quanto menor o conhecimento sobre as técnicas de controlo do stress, maior o stress.

**Tabela 85. Correlação da percepção do stress do estagiário com relação avaliação do seu estado de saúde**

<b>Variável</b>	<b>Percepção do estado de saúde</b>
<i>Stress dos Estagiários</i>	-.204*

\* $p = 0,05$

Podemos verificar na análise da Tabela 85 que existe uma relação direta entre a percepção do stress que o estagiário tem no decorrer do período de estágio e o seu estado de saúde. Esta relação uma vez que é negativa  $r = -.204$ , indica que na medida em que o estagiário percebe a sua saúde como fraca o seu stress percebido aumenta.

Pretendemos também neste sentido identificar o tipo de relação entre o stress percebido e sentido pelos estagiário e o grau de satisfação com o estágio. Podemos assim

observar (cf. Tabela 86) que existe uma correlação negativa ( $r = -.083$ ) entre as variáveis, o que demonstra que na medida em que o grau de satisfação diminui o *stress* sentido e aumenta, sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $p = .010$ ).

**Tabela 86. Correlação entre a satisfação com o estágio e o *stress* sentido pelos estagiários**

Variável	<i>Stress</i> sentido
Satisfação com o estágio	-, 083*

\* $p = 0,01$

Na análise da correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e os sintomas de *stress* nos estagiários entre Portugal e Brasil, podemos verificar na tabela 87 que quanto maior o grau de satisfação como estágio menor são os sintomas de *stress*, sendo esta uma relação negativa e com elevada força de significância ( $p = ,000$ ).

**Tabela 87. Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e os sintomas de *stress* nos estagiários**

Variável	<i>Sintomas de Stress</i>
Satisfação com o estágio	-,217*

\* $p = 0,00$

Podemos verificar (cf. Tabela 88) que o grau de satisfação com o estágio está de forma positiva fraca ligada ao uso das estratégias de *coping* tendo este valor um elevado grau de significância ( $p = ,001$ ).

**Tabela 88. Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e as estratégias de *coping* dos estagiários**

Variável	<i>Estratégia de Coping</i>
Satisfação com o estágio	,093*

\* $p = 0,01$



Existe uma relação direta positiva da satisfação com o estágio e o suporte social, demonstrando que a medida que o suporte social aumenta também aumenta o grau de satisfação com o estágio (*cf.* Tabela 89).

**Tabela 89. Correlação entre as medidas de satisfação com o estágio e a satisfação com o suporte social entre dos estagiários**

Variável	Satisfação suporte social
Satisfação com o estágio	,289*

\* $p = 0,05$

Como podemos observar por meio da Correlação de *Pearson* apresentada na tabela 90 que todos os factores se relacionam de forma estatisticamente significativa e vão no sentido esperado.

**Tabela 90. Tabela matricial das correlações das variáveis em estudo**

	<i>Stress sentido</i>	<i>Sintomas stress</i>	<i>estratégia Coping</i>	<i>Suporte Social</i>
<i>Stress sentido</i>	—	,366**	,043**	-,222**
<i>Sintomas stress</i>		—	,005**	-,401**
<i>Estratégia Coping</i>			—	,194**
<i>Suporte Social</i>				—

\*Correlação significativa para  $p = 0.05$ . \*\*. Correlação significativa para  $p = 0.01$ .

Em síntese podemos observar que as fontes indutoras de *stress* correlacionam de forma positiva com os sintomas e as estratégias de *coping* e de forma negativa com o suporte social.

### 3. Síntese do Estudo

Tendo realizado a apresentação e discussão dos resultados, em laia de conclusão iremos sintetizar os dados mais significativos ou que apresentaram médias mais elevadas neste grupo de estagiários de Portugal e do Brasil, permitindo-nos assim traçar um perfil com as caraterísticas mais evidentes deste grupo.

**Quadro 7. Perfil do aluno estagiário de Portugal**

<b>Caraterísticas gerais dos alunos estagiários de Portugal</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maioritariamente do género feminino e solteiros;</li> <li>• A maioridade da amostra é menor de 23 anos e estudam no período diurno;</li> <li>• São os pais que suportam os gastos com os estudos;</li> <li>• Maioria só estuda;</li> <li>• O estado de saúde é percebido como razoável;</li> <li>• O estágio é compatível com a vida familiar.</li> </ul>			
<b>Problemas que o estágio induz</b>		<b>Recursos pessoais</b>	
<b>Fontes de stress</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O período inicial do estágio é o de maior <i>stress</i>;</li> <li>- Mulheres com níveis significativos de stress relativamente aos homens;</li> <li>- A insegurança e a indisciplina são fortes fontes indutoras de <i>stress tanto para homens como mulheres</i>;</li> <li>- <i>Stress</i> no curso de Educação Infantil, Ensino Básico, seguido de Letras, Biologia/Geologia e Educação Física.</li> <li>- Pouco tempo para realizar um trabalho profícuo, o excesso de horas e de trabalho acumulado e o modo como somos avaliados, itens com mais <i>stress</i>.</li> </ul>	<b>Satisfação com o estágio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior satisfação com o estágio que os brasileiros;</li> <li>- Elevado grau de satisfação com os colegas, com o orientados e o ambiente de trabalho;</li> <li>- Menos satisfação com o estágio.</li> </ul>
<b>Sintomas de stress</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulheres com médias mais elevadas em todos os sintomas;</li> <li>- Sintomas cognitivo e fisiológico apresentam maior significancia;</li> <li>- Ansiedade, Agitação e insônia são mais evidentes;</li> <li>- Existe diferença significativa entre os estudantes trabalhadores e os que só estudam</li> </ul>	<b>Coping</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descanso das horas necessárias;</li> <li>- Considera altas alternativas para lidar com o problemas</li> <li>- Descansar as horas necessárias, se acalmar e tomar um m banho;</li> </ul>
		<b>Suporte social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior satisfação com o suporte social da amizade e intimidade;</li> <li>- Apoio nas emergências;</li> <li>- Homens com menor satisfação com a família;</li> <li>- Maiores médias na forma como se realicou com a família, na satisfação com os amigos, encontrar alguém com quem desafabar.</li> </ul>

Relativamente ao perfil da nossa amostra de alunos estagiários do Brasil, fica mais evidente que:

**Quadro 8. Perfil do aluno estagiário do Brasil**

<b>Caraterísticas gerais dos alunos estagiários do Brasil</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maioritariamente do género feminino e solteiros;</li> <li>- Amostra significativa de filhos;</li> <li>- Maioria de trabalhadores e estudantes.</li> <li>- Os gastos com a formação é suportado na maioria pelo próprio aluno</li> <li>- A maioridade estuda no turno noturno;</li> <li>- Menos compatibilidade do estágio com a vida familiar.</li> </ul>			
<b>Problemas que o estágio induz</b>		<b>Recursos pessoais</b>	
<b>Fontes de stress</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O final do estágio é o período de maior <i>stress</i>;</li> <li>- Elevado nível de conhecimento das técnicas de controlo de <i>stress</i>;</li> <li>- Pouco tempo para realizar um trabalho profícuo, o excesso de horas e de trabalho acumulado e depender do ritmo dos outros, são os itens mais pontuados;</li> <li>- A insegurança e a indisciplina são fortes fontes indutoras de <i>stress mais sentidas pelas mulheres</i>;</li> </ul> <p><i>Stress no curso Letras, seguido de Biologia/Geologia e Pedagogia.</i></p>	<b>Satisfação com o estágio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevado grau de satisfação com os colegas, o ambiente de trabalho e com o supervisor</li> <li>- Apresenta uma elevada insatisfação com o estágio.</li> </ul>
<b>Sintomas de stress</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintoma comportamental apresenta maior incidência com médias mais elevadas nos portugueses solteiros, com ou sem filhos e estagiam de 1 a 13 horas;</li> <li>- Ansiedade, tensão muscular falta de concentração e mau humor são os mais evidentes;</li> <li>- Não existe diferenças significativa entre os estudantes trabalhadores e os que so estudam.</li> </ul> <p>Sintomas fisiológicos mais evidente no género feminino;</p>	<b>Coping</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevada incidência significativa do <i>coping</i> centrado no outro para os solteiros, com filhos, que recebem apoio financeiro dos pais, que se deslocam mais de 14 km e que estagiam de 7 a 13 horas semanais.</li> <li>- Tomo um bom banho, descansar as horas necessárias e ouvir música;</li> </ul>
		<b>Suporte social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior incidência na utilização do suporte da amizade e intimidade;</li> <li>- Maiores médias na satisfação com os amigos, seguido pela forma como se realicou com a família e o apoio nas emergências.</li> </ul>

Outras tantas inferências poderiam sempre ser feitas dentro de um estudo abrangente quer por sua componente, humana, pedagógica e social, porém evidenciaremos mais resultados no próximo capítulo, onde também apresentaremos as limitações deste estudo e as implicações e sugestões futuras.

CONCLUSÃO

## Conclusão Integrativa

### 1. Principais Conclusões

Caminhando para o capítulo que encerra nossa investigação, não podemos deixar de enfatizar que o fato de termos olhado para os vários atores neste processo de supervisão, o supervisor, o orientador e o estagiário em duas realidades cultural, académica e socialmente diferentes, foi forçosamente complexo e enriquecedor, uma vez que de tal triangulação emergiram olhares complementares e integradores confluindo para um contínuo da otimização do estágio pedagógico.

Tendo em conta que a discussão realizou-se juntamente com a apresentação dos resultados, desenvolveremos nossas principais conclusões dentro de uma perspectiva integrativa dos estudos realizados com base em objetivos pré-definidos no início deste estudo empírico.

Atendendo a nossa questão de investigação que pretendia compreender como os estagiários e docentes, supervisores e orientadores, Portugueses e Brasileiros, percebem o período de estágio da prática pedagógica, relativamente aos fatores indutores de *stress*, as suas sintomatologias, as estratégias de *coping* e satisfação com o suporte social, construímos nossos pressupostos, objetivos e hipóteses.

Partimos para esta investigação com o pressuposto de que o estágio pedagógico é uma fonte indutora de *stress* nos supervisores e nos estagiários. Podemos com base nos resultados obtidos (59,2% dos supervisores portugueses - *stress* moderado e 10,7% - *stress* elevado; no Brasil, 54,5% - *stress* moderado e 23,8% *stress* elevado), confirmar de forma evidente que tanto os supervisores como os estagiários sentem *stress* acrescido ao longo desta etapa do processo de formação pedagógica do futuro professor e que o *stress* sentido no decorrer deste processo desencadeia no organismo, sintomas/respostas e estratégias de *coping* diferentes entre os países, confirmando assim o nosso segundo e terceiro pressuposto. procuramos também perceber se a satisfação com o suporte social funciona como “*buffer effect*” do *stress* no indivíduo melhorando a sua satisfação com o estágio. Nosso estudo revelou, tanto por meio das análises descritivas, inferenciais e das correlações feitas, que o suporte social e a satisfação possuem uma relação direta,

funcionando como amortecedor na diminuição do *stress* e consequentemente dos sintomas de *stress*, respondendo assim ao quarto e último pressuposto.

Para atender ao objetivo de apresentar um perfil dos estagiários e dos docentes que desempenham função de supervisor de estágio, apresentamos ao fim de cada estudo um quadro com as características gerais dos sujeitos da nossa amostra por país, com base nos resultados estatisticamente significativos.

Em género de conclusão podemos evidenciar que o género feminino entre docentes prevaleceu mais uma vez neste estudo e comprovou de forma estatisticamente significativa que as mulheres são, em ambas as nacionalidades (27,2% *stress* elevado no Brasil e 11,5% em Portugal), as mais afetadas pelo fatores e sintomas de *stress* e utilizam mais estratégias de *coping* que os homens. Relativamente ao grau de satisfação, verificamos que os homens apresentam médias mais elevadas de satisfação com o estágio e de satisfação com o suporte social, explicando de certa forma um nível menor de *stress* sentido neste grupo estudado. Ao contrário do que inicialmente poderíamos imaginar, as docentes brasileiras são as mais afetadas pelo *stress*, com destaque para as orientadoras, evidenciando necessidade de novos estudos a nível do ensino básico neste país. Em Portugal, se apresentou diferente, uma vez que são as supervisoras que evidenciam mais *stress*, marcando uma necessidade de preocupação maior com as docentes no ensino superior. A nível dos estagiários também as mulheres evidenciaram mais *stress* que os homens em ambos os países, porém ao contrário do que foi observado na amostra de supervisores, neste grupo são as portuguesas as que mais evidenciam *stress*.

Relativamente aos cursos com maior percepção de *stress*, entre o supervisor, tanto de Portugal como do Brasil, o *stress* é mais sentido no curso de Matemática/Física/Química, seguido de Biologia/Geologia. Para o orientador os cursos que evidenciam maior nível de *stress* entre os países são o de Educação Física, seguido do curso de Pedagogia e Letras. Entre os estagiários, verificamos que em Portugal, o *stress* é mais sentido no curso de Educação de Infância e Ensino Básico, seguido de Biologia/Geologia. Para o Brasil os cursos que evidenciam maior nível de *stress entre os estagiários* são o de Letras, Ciências Biológicas, que equivale à Biologia/Geologia, seguido do curso de Pedagogia.

Outro objetivo por nós desenhado consistia em identificar os principais fatores indutores de *stress* no decorrer do período de estágio na formação inicial de professores, os sintomas do *stress*, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social em supervisores, orientadores e estagiários de Portugal e Brasil. Tendo já cumprido este objetivo durante toda a apresentação dos resultados, iremos aqui evidenciar alguns dados de forma sussinta.

Nosso estudo identificou quatro fatores indutores de *stress* ligados ao estágio pedagógico. O fator mais pontuado por ambos os géneros foi a “Estrutura e Acompanhamento do Estágio”, a “Sobrecarga de Trabalho”, o Desempenho do Estagiário e as Relações Interpessoais. Verificamos que o estado civil sofre influência sobretudo dos fatores de sobrecarga, desempenho dos estagiários e também ligados à estrutura.

A nível da amostra geral em Portugal “Conciliar a vida familiar com o excesso de trabalho proveniente da docência, foi o item mais evidente de stress entre os supervisores e no Brasil “A dificuldade dos estagiários em cumprir os prazos de entrega (planificações, relatórios,...)” foi um forte indicador de stress.

Tanto em Portugal como no Brasil, as médias mais elevadas de *stress* nos estagiários recaem sobre o fator insegurança, seguido da indisciplina e a sobrecarga de trabalho. As mulheres evidenciam médias mais elevadas em todos os fatores de stress. Para os portugueses os sintomas de *stress* mais frequentes estão ligados à ansiedade, agitação, insônia, taquicardia, depressão e falta de concentração. Nos brasileiros os sintomas mais frequentes incidem sobre a tensão muscular, o mau humor, dores de cabeça ou tonturas, agitação, falta de concentração.

Nosso último objetivo consistia em analisar a relação entre o grau de satisfação com o estágio, os fatores de *stress*, os sintomas, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social em supervisores, orientadores e estagiários de Portugal e Brasil respondendo a uma lacuna observada por nós ao longo da recolha bibliográfica, o qual foi evidenciado em nossa introdução.

Quanto ao grau de satisfação, verificamos que em ambos os países pesquisados, nossa amostra evidenciou um grau de elevada satisfação. Para os supervisores, as maiores médias recaem sobre a satisfação com a profissão e com o estágio, enquanto para os estagiários a mais elevada inside sobre a satisfação com os colegas, sendo a satisfação com

o estágio a menos pontuada. Quando analisamos este dado e confrontamos com o índice elevado de estagiários com *stress* moderado e elevado (19,1% em Portugal e 12,7% no Brasil), podemos inferir com base na correlação de Pearson, realizada neste trabalho, que a insatisfação está diretamente ligada ao *stress*, ou seja na medida em que minha satisfação diminui o meu *stress* aumenta, o que requer medidas de prevenção junto a este grupo. Respondemos assim a duas de nossas hipóteses.

Verificou-se também que o conhecimento sobre as técnicas de controlo de *stress* é moderado e baixo nos três intervenientes, e que este fator apresenta uma relação direta e negativa com o *stress*, ou seja, na medida em que os conhecimentos sobre as técnicas de controlo do *stress* diminui aumenta o *stress*.

Ficou evidente, sobretudo na amostra de brasileiros, que este tipo de conhecimento necessita ser explorado com mais ênfase por parte das IES e órgãos administrativos no sentido de organizar ações de formação que insidam as questões relativas à gestão do *stress*, pautados pelo desenvolvimento pessoal e social entre outras temáticas.

Verificou-se que em Portugal a maioria dos docentes que estão envolvidos no processo de supervisão pedagógica não participam do Regulamento de Estágio. Os dados, de forma intrigante, apontaram que os docentes que participaram no regulamento de estágio apresentam médias mais elevadas de *stress*. Remetemos este dado para futuras análises, porém aquilo que nos indica é que a participação no regulamento de estágio gera no professor maior noção da complexidade do estágio, o que naturalmente gera alguma ansiedade, por isso é que defendemos que esta participação deve ser realizada conjuntamente com uma formação específica nas técnicas de controlo e gestão do *stress*.

Verificamos a nível da percepção do estado de saúde que apesar da maioria a perspectivarem como boa, existe ao nosso ver um elevado índice de docentes e estagiários portugueses que avaliam a sua saúde como razoável. Evidenciando a necessidade de se estudar esta percepção, a fim de verificar se dela sobressaem dados relevantes sobre a compreensão do conceito de saúde entre os portugueses. Nosso estudo também evidenciou um relação moderada entre a percepção da saúde e o *stress*, e uma vez que esta relação é negativa, indica que na medida em que o sujeito percebe sua saúde como fraca o seu *stress* percebido aumenta.



Verificamos ainda que as médias mais elevadas de *stress* estão nos estagiários de Portugal, com dados significativos que evidenciam médias de *stress* mais elevadas entre os estagiários que apenas estudam. No Brasil apesar do elevado número de estagiários já trabalhadores a tempo inteiro, este grupo não evidenciou índice de *stress* significativo, quando comparado com o grupo que não trabalha. Neste sentido o trabalho funciona como amortecedor do *stress* entre os trabalhadores brasileiros, talvez por daí emanarem uma maior relacionamento pessoal e social. Os estagiários tanto portugueses como os brasileiros na sua maioria percebem o estágio como algo compatível com a vida familiar.

Relativamente aos períodos do estágio em que se sente mais *stress*, verificamos que para os portugueses o início do estágio é o momento de maior *stress*, enquanto nos brasileiros esse é evidente no final. Na análise do tempo como docente, proposto por Huberman no ciclo de vida dos professoresm, verificamos que os níveis de *stress* são sentidos pelos docentes durante os primeiros anos da docência, período da “entrada”. Em Portugal, o período de 4 a 6 anos apresentou uma média significativa de *stress*. Relativamente ao tempo como supervisor de estágio, verificamos nas 3 escalas de tempo por nós proposta, que o *stress* apresenta médias elevadas, com destaque para os primeiros 5 anos de supervisão pedagógica, porém no Brasil dos 10 aos 15 anos e em Portugal após os 15 anos, estes índices chamaram nossa atenção.

Podemos ainda verificar que entre Portugal e Brasil as diferenças estatisticamente significativas se apresentam nos sintomas comportamentais onde em Portugal este fenómeno é a principal sintomatologia de *stress*. Os sintomas cognitivos são os mais sentidos pelos estagiários da nossa amostra, sendo as mulheres de ambos os países as que apresentam médias mais elevadas. Quando comparado o género por país, verifica-se diferença estatisticamente significativa, com as portuguesas a apresentarem médias mais elevadas de sintomas do que os homens.

A nível dos sintomas, observamos: que os estagiários que trabalham e estudam apresentam sintomas cognitivos e comportamentais sendo esta diferença significativa nos portugueses. Relativamente aos brasileiros o fato de trabalhar e estudar concomitantemente não representa diferenças em nenhum dos sintomas, nem a nível das médias ou das significâncias; Relativamente ao estado civil, verificamos média mais elevada e

significativa no sintoma comportamental para os estagiários com média mais elevada para os estagiários solteiros de Portugal. O sintoma fisiológico foi significativo para os supervisores casados/união de fato, com média mais elevada para os portugueses.

Para os pais com filhos, o sintoma comportamental apresentou média mais elevada para os estagiários portugueses e o sintoma fisiológico apresentou diferença estatisticamente significativa para os profissionais brasileiros. Nos estagiários com apenas um filho, o sintoma comportamental teve média mais evidente nos portugueses.

Nos profissionais com Doutorado verificamos diferenças estatisticamente significativas em todos os sintomas, com a média e o desvio padrão elevado nos Portugueses . Quanto à instituição em que trabalha somente na pública os dados são estatisticamente significativos com relação a todos os sintomas, sendo mais evidente nos portugueses. Para o supervisor, tanto para o sintoma cognitivo como o comportamental apresentam médias mais elevadas para nos portugueses. Nos profissionais brasileiros o sintoma fisiológico é mais sentido.

Quando analisadas as estratégias de *coping*, podemos concluir que a nível do *coping* centrado no outro, existem diferenças estatisticamente significativas quando comparada o género. Os homens em Portugal apresentam uma média mais elevadas de *coping* que os brasileiros sendo esta significativa. Verificamos que os homens utilizam o *coping* centrado no outro mais que as mulheres; o estagiário brasileiro possui média mais elevada no *coping* centrado no outro em todos os itens expostos abaixo, relativamente ao estado civil, a estratégia de *coping* centrado no outro apresentam um resultado estatisticamente significativo com média mais elevada para os solteiros no Brasil. Para os pais com filhos, o *coping* centrado no outro apresentou diferença estatisticamente significativa, com média mais elevada para os brasileiros. Os discentes com mais de um filho apresentam diferenças significativas em nível do *coping* centrado no outro, com média mais evidente nos brasileiros. Quanto às horas estagiadas novamente a estratégia usada é o *coping* centrado no outro, sendo esta mais utilizada por estagiários brasileiros, apresentando estatisticamente diferenças significativas. Portanto para este professor em formação em Portugal, o *coping* centrado no outro apresenta médias mais baixas quando comparado aos estagiários brasileiros.

A nível dos supervisores, verificamos que em Portugal o *coping* centrado no indivíduo possui médias mais elevadas, sendo o *coping* centrado no outro mais evidente no Brasil. Destaca-se a diferença significativa encontrada o supervisor brasileiro que possui média mais elevada nos dois tipos de *coping* e diferença significativa quando comparado com o supervisor português.

Relativamente à satisfação com o suporte social, tão necessário para o desenvolvimento emocional do indivíduo, foi possível verificar que os portugueses apresentam em geral média mais elevada que no Brasil sendo esta diferença estatisticamente significativa. Tanto o supervisor como o orientador português apresentam médias mais elevadas e satisfação com o suporte social, sendo a diferença estatisticamente significativa para o orientador. Quanto aos estagiários, em relação as amizades e atividades sociais pode-se evidenciar que os homens portugueses apontam médias mais elevadas nessas subescalas do que os brasileiros. Entretanto, quando a análise é feita visando a satisfação com o suporte social da família são as mulheres brasileiras que apresentam médias mais elevadas e de forma significativa. São os solteiros portugueses que apresentam um resultado estatisticamente significativo e médias mais elevadas para amizade e para a intimidade quando comparadas aos brasileiros; Para os casados/união de fato a diferença se faz significativa na intimidade, sendo assim podemos verificar que a “Intimidade” é um suporte social dos quais os estagiários portugueses e brasileiros que possuem filhos apresentam diferenças estatisticamente significativa, sendo nos portugueses as médias mais elevadas; Não ter filhos evidencia em Portugal médias mais elevadas de satisfação com suporte social pautado na Amizade e na Intimidade; Ter apenas um filho é em Portugal uma evidência significativa de satisfação com o suporte social na Intimidade; Relativamente ao fato de ser trabalhador-estudante os portugueses apresentam médias mais elevadas que os brasileiros no suporte social da amizade; Verificamos também que os portugueses apresentam tanto médias mais elevadas nos suportes sociais da intimidade, amizade e atividade de social quanto diferenças significativas em relação aos estagiários brasileiros.

Todos estes dados permite-nos refletir na necessidade de uma preocupação constante com a formação do professor, uma vez que para se tornar reflexivo, o professor deve aprender a fazê-lo coletivamente (Libâneo, 2004), evitando ao máximo um isolamento, pois as condições inadequadas de trabalho e a desvalorização social da

profissão docente é prejudicial para a construção e manutenção da identidade profissional, uma vez que esta ligada ao que a profissão representa para o indivíduo (Libâneo, 2004). Esta preocupação com a percepção do professor é cada vez mais necessária de ser estudada e trabalhada, por meio também daquilo a que Schön, 1987; Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 2003, designam de confronto com as dificuldades do cotidiano escolar, o que exige momentos de reflexão para a resolução dos problemas, tendo por base as hipóteses levantadas e verificadas com base também nos erros obtidos no percurso da prática. A construção e o fortalecimento da identidade do docente deve fazer parte do “currículo e das práticas da formação inicial e continuada” (Libâneo, 2004, p. 77), ocasionando assim uma mudança epistemológica da formação do professor. Para que este tipo de mudança ocorra mais do que teorias bem fundamentadas temos que apresentar dados que demonstrem a necessidade de mudanças. Esperamos com esta investigação ter contribuído para uma reflexão do estágio como momento ímpar para a formação do professor, o qual requer comprometimento em diversas esferas: a humana, a da saúde física e mental do docente e acadêmico e na prevenção de hábitos e comportamentos saudáveis junto aos professores.

Em busca destas preocupações nossas hipóteses foram construídas dando norte ao nosso projeto. Em gênero de síntese, optamos por apresentar de forma sucinta as hipóteses testadas nesta investigação, uma vez que suas respostas foram sendo feitas ao longo da apresentação dos resultados e discussão. Passaremos agora por enunciá-las e evidenciar suas respostas.

Relativamente à hipótese 1, “Existe diferença significativa entre o supervisor e o orientador de estágio a nível dos fatores de *stress*, as estratégias de *coping*, a satisfação com o suporte social entre os países”, os valores estatísticos confirmam a hipótese uma vez que na maioria das questões do nosso instrumento esta diferença se fez presente em um ou outro item.

No que diz respeito à hipótese 2, “Existe diferença significativa entre os supervisores e estagiários de Portugal e Brasil relativamente aos fatores de *stress*, as estratégias de *coping*, a satisfação com o suporte social”, verificámos que existem diferenças significativas confirmando deste modo a nossa hipótese.

Em relação à hipótese 3 “O gênero, a idade, o estado civil, ter ou não filhos são variáveis que influenciam os fatores de *stress*, os sintomas, das estratégias de *coping* e a

satisfação com o suporte social” verificámos a confirmação parcial desta hipótese, uma vez que variou a significância entre os itens da caracterização e os sujeitos da nossa pesquisa.

Relativamente à hipótese 4 “Existe diferença significativa entre o supervisor e orientador de estágio com relação a percepção do *stress* dos estagiários”, a análise dos resultados permite-nos confirmar esta hipótese, uma vez que efetivamente o orientador possui uma percepção mais elevada do *stress* dos estagiários.

Na hipótese 5, “A percepção do supervisor e do orientador do estágio sobre o seu nível de *stress* apresenta uma relação direta com o nível de *stress* percebido nos estagiários no decorrer da prática pedagógica”, verificamos evidências da sua confirmação uma vez que existe uma relação direta e positiva entre esta variáveis.

Relativamente à hipótese 6, “Há diferenças significativas entre o nível de *stress* dos alunos estagiários trabalhadores/estudantes e os seus colegas estudantes a tempo inteiro”, verificámos a existência de diferenças que confirme a nossa hipótese, uma vez que o *stress* é menos sentido pelos estudantes que trabalham.

No que diz respeito à hipótese 7, “A satisfação sentida com o estágio apresenta uma relação direta entre e os níveis de *stress*, os sintomas, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social”, os resultados obtidos permitem-nos confirmar a nossa hipótese.

Em relação à hipótese 8, “Existe uma relação direta entre o conhecimento das técnicas de controlo do *stress* com o nível de *stress* sentido frente ao período de estágio”, os nossos resultados evidenciaram a confirmação da hipótese.

Quanto à hipótese 9, “Existe uma relação direta entre o *stress* percebido e a avaliação do estado geral de saúde”, os nossos resultados confirmaram a existência de uma relação directa.

Analisando os nossos resultados e em relação à hipótese 10, “Há uma relação entre os fatores de *stress*, os sintomas sentidos, as estratégias de *coping* utilizadas e a satisfação com o suporte social”, verificámos a confirmação desta hipótese.

Podemos assim concluir que todas as nossas hipóteses foram confirmadas, esclarecendo que devido a abrangência dos sujeitos desta investigação e às realidades distintas, as hipóteses foram formuladas tendo em conta o fenómeno a estudar e os três intervenientes da prática pedagógica. Neste sentido, verificamos que em parte dos casos,

sobretudo nas hipóteses que investigava a relação das características sócio-demográficas com as dimensões estudadas, os dados foram confirmados de forma parcial.

Como podemos verificar ao longo da apresentação dos principais resultados, existem evidências significativas de que o estágio, enquanto espaço de formação de professores, é complexo e que seus diversos atores sentem e apresentam sintomas evidentes de *stress*.

É neste sentido que queremos destacar o conceito de *stress* tão defendido por vários autores (Lazarus & Folkman, 1984; Kyriacou e Sutcliffe, 1989; Pereira, 1997; Francisco, 2006; Caires, 2001; Lipp, 2003) na medida em que caracteriza que o *stress* é um desequilíbrio significativo percebido pelo indivíduo, quando determinadas exigências do trabalho, vão além das capacidades de resposta que o sujeito é capaz de dar naquele contexto. Esse pensamento remete-nos enquanto educadores a pensar que a preocupação com a prevenção do *stress* e consequentemente sua cronicidade (Burnout) deve começar no contexto acadêmico funcionando como preventivo.

O estágio mais do que espaço de aprendizagens significativas do ser professor, deve ser um espaço de aquisição de estratégias de *coping*, de resiliência pessoal e de busca por uma satisfação com o suporte social. Não adianta mais sair da universidade repleto de conhecimentos pedagógico, faz-se necessário aprender a ser professor, aprender a lidar com o diferente, aprender a lidar com o outro. Faz-se necessário como nos incita Loureiro (2000), estabelecer uma comunicação autêntica e com profundidade no discurso pedagógico, onde mais do que a comunicação que se estabelece entre pessoas, mais do que os conteúdos programáticos e da complexidade pessoal, social e institucional da envolvente escolar, devem-se ter em conta os afetos e as emoções, dos alunos e dos professores.

Precisamos caminhar para uma humanização das nossas escolas, dos nossos docentes, dos nossos estagiários alunos e futuro professor, reconhecendo que entre nós existe um “mal da vida moderna”: o *stress*, e que este é fortemente responsável pelo desequilíbrio do bem-estar psicológico (Esteve, 1992; Reis *et al*, 2006; Cardoso *et al* 2000; Lima, 2005; Lipp, 2000), contribuindo para o baixo envolvimento do docente com o seu trabalho, fato esse que compromete a qualidade de ensino (Cardoso, 2002; Esteves, 1997; Perreira, 2004; Francisco *et al*, 2005;). Esperamos assim, mesmo que ainda de forma

limitada, ter conseguido apontar e responder a alguns dos inúmeros desafios da docência e da compreensão do *stress* neste grupo profissional.

## **2. Limitações**

Toda esta investigação por nós delineada de uma forma complexa, porém estruturada desde seu projeto inicial, foi se deparando ao longo do processo por inúmeras barreiras das quais algumas poderemos considerar como limitações deste estudo.

Este projeto embora ambicioso que o limita na sua abrangência global torna-o desafiador para uma realidade que por si só foi muito complexa, no entanto conseguiu-se evidenciar muitas lacunas as quais aqui plasmada poderão acartar novas linhas diretrizes, a fim de que se possa desenvolver um período de estágio mais construtivo e gratificante para todos os intervenientes.

A busca de uma amostra com vários atores, requereu estudo e organização prévia e o deparar com os obstáculos organizacionais de diversas instituições, com realidade curriculares diferentes, foi um desafio e uma limitação deste estudo. É neste sentido que não avançamos em análises mais profundas sobre o *stress* sentido em cada instituição e em cada modelo curricular adotado, pois entendemos que este olhar deveria ser mais qualitativo e observacional do que quantitativo.

A complexidade de uma investigação inter e multicultural com três estudos dos quais emergiram uma amostra representativa para o nosso objetivo, exigiu uma análise exautiva e aprofundada de todos os dados coletados obrigando a opções e seleção sobre a análise dos dados. Apresentar estes dados de uma forma clara para o leitor foi uma tarefa que demandou releituras, reflexões em cada ponto de análise dos dados.

Comparar os dados exigiu um pensar anterior ao executar. O programa utilizado atendeu nossas expectativas, porém devido as análises comparativas com variáveis diferentes (supervisor portugues e brasileiro; orientador portugues e brasileiro) foi extremamente complexo chegar aos resultados comparativos outrora apresentados. A organização dos dados estatísticos em tabelas que apresentassem comparativamente estes dados exigiu também reflexões prévias e horas de dedicação. Temos consciência de que muitas análises poderão ainda ser desenvolvidas tendo como base outros objetivos. Portanto,

aquilo que hoje nos indica ser uma limitação, será dentro em breve motivo para novas publicações extrapolando as análises feitas nesta investigação.

### **3. Implicações práticas e investigações futuras**

Da discussão dos resultados anteriormente realizada emergem algumas implicações teóricas, mas sobretudo práticas que devem ser ponderadas em futuras investigações tanto no âmbito da formação de professores, como no estágio pedagógico e a nível das questões relativas ao *stress* em docentes e no contexto académico.

Com esta investigação pretendemos contribuir com mais uma perspectiva relativamente aos fatores de *stress* evidenciado ao longo do período de estágio envolvendo todos seus intervenientes. É deste modo evidente que não se esgotou o tema com esta investigação, no entanto é possível perceber a pertinência da necessidade do desenvolvimento de programas de sensibilização e treino de competências que envolvam o conhecimento das estratégias de *coping* e o reconhecimento do suporte social como um elemento de grande importância na diminuição do *stress* e seus problemas. Fica evidente que deste estudo possam sobressair vários outros, não só focados à supervisão pedagógica, mas também sobre a percepção dos portugueses sobre o estado de saúde, a compreensão do fenómeno do stress nas mulheres.

Uma vez que os índices de *stress* são mais sentidos tanto no início como no fim do estágio, mas em Portugal com maior prevalência no início e o Brasil no fim, sugerimos que as medidas de apoio a nível da gestão e do controlo de *stress* sejam realizadas de forma permanente por meio de um gabinete de apoio psicopedagógico, o qual deve propor sessões tanto para os supervisores como para os estagiários. Pensamos também ser necessário que as IES repensem o Regulamento de Estágio, enfatizando sua elaboração, abrangendo além das questões organizacionais, estruturais e curriculares do estágio, as questões de gestão pessoal do tempo e do *stress* junto aos docentes.

A verificação de índices de *stress* mais elevados nos estagiários que só estudam evidencia a necessidade de apoio a estes estudantes que mesmo disponibilizando de mais tempo para estudar do que os que trabalham, apresentam níveis de *stress* significativos.

Uma vez verificado que o *stress* afeta de forma moderada, porém significativa, tanto o supervisor como o orientador e o estagiário, reforçamos aqui a necessidade já sentida de



implementar um Programa de Intervenção Psicopedagógica para controlo e gestão do *stress* em docentes, que abranja desde a formação do professor no contexto académico como ao longo do seu percurso profissional. Estes programas devem prever o desenvolvimento de algumas competências pessoais e relacionais que ajudem na redução do *stress* ao longo do período de estágio, e assim possa responder às necessidades de intervenção psicopedagógicas na comunidade universitária, bem como promova o sucesso académico a partir da sensibilização aos agentes educativos para a necessidade de perspectivar o sucesso académico como um processo multifacetado, complexo e abrangente que está relacionado com a promoção da auto-estima e diminuição do *stress* no período de estágio.

Sugerimos que novas investigações sejam realizadas, sobretudo no Brasil, onde ficou mais evidente a carência de estudos científicos de grande impacto a nível dos estagiários e supervisores de estágio pedagógico. Evidenciamos também a necessidade de que outras culturas, carentes deste olhar mais profundo com relação ao *stress* e às questões ligadas a formação de professores, sobretudo do estágio, sejam pesquisadas.

Nossos resultados evidenciam a necessidade da criação de momentos de debates e trocas de experiências entre os supervisores, onde a realidade das escolas *campus*, possam ajudar a equipa de supervisores do ensino superior a organizar projetos junto aos estagiários que vá de encontro às reais necessidade das escolas e dos alunos.

A dificuldade sentida na coleta dos dados das instituições brasileiras evidencia a necessidade de uma maior preocupação com o período de estágio na formação dos professores. Sendo assim, tendo por base o estruturado trabalho do Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro, sugere-se que as IES no Brasil estruturem um órgão competente de acompanhamento ao estagiário, no qual prevê tanto a formação e apoio ao professor da escola campo, como aos estagiários na seleção e iniciação do período de estágio. Esta estrutura de apoio deverá, tendo por base os moldes utilizados pelo CIFOP, seleccionar as escolas *campus* e os orientadores de estágio, tendo em conta critérios de seleção muito bem definidos a nível da preparação pedagógica, uma vez que verificamos um índice com alguma importância de docentes com menos de 3 anos de profissão docente já exercendo as funções de orientador de estágio e apontando o maior nível de *stress* sentido entre os orientadores pesquisados. Esse fato evidencia este *stress*

está diretamente ligado ao sentimento de inexperiência do professor em orientar uma prática que mesmo ele ainda está em fase consolidação.

Tendo em conta que os fatores ligados a estrutura e acompanhamento do estágio e à sobrecarga de trabalho tiveram uma evidência significativa de *stress* nos supervisores, sugerimos que as IES, juntamente com o corpo docente ligado ao estágio, estabeleçam parâmetros menos complexo e burocráticos para a realização do estágio. Sugerem-se também que a nível da legislação em vigor em cada país, mas sobretudo no Brasil, exista uma certa padronização das horas de estágio pedagógico, uma vez que evidenciamos uma discrepância de horas de estágio em cada instituição. Evidenciamos também a necessidade sobretudo em Portugal, de uma participação mais efetiva dos supervisores na elaboração do regulamento de estágio e que neste momento de preparação do período de formação do professor em contexto da prática também sejam organizadas ações de formação, tertúlias e workshops, com profissionais especializados, a fim de capacitar os supervisores com técnicas de prevenção e enfrentamento do *stress*, dando recursos não só pessoais ao docente mas sobretudo preparando-o para a especial tarefa de ser supervisor e orientador de estágio.

Criar um espaço de acompanhamento e debate da prática pedagógica supervisionada parece ao nosso ver, insuficiente se não houver uma preocupação também com as questões de investigação que emergirão desta realidade complexa. É neste sentido que evidenciamos a necessidade de também existirem estímulos à pesquisa de cunho empírico sobre as particularidade do estágio.

Uma vez que a criação deste espaço faz sentido sobretudo junto à Instituição de Ensino Superior, entendemos que daí podem advir vários estudos. Uma das propostas consiste sobre uma investigação longitudinal para a identificação do *stress* no aluno observando-o ao longo da sua formação e no início de cada etapa. Buscando assim evidências ainda mais fortes dos períodos onde o *stress* é mais vivenciado pelos alunos. Selecionar alunos no início de estágio e submetê-los a um programa de intervenção que vise a redução do controle de *stress* com um grupo experimental e grupo controlo, parece em nosso ver um bom caminho investigativo.

Tendo chegamos ao fim deste percurso longo e evidentemente repleto de aprendizagens e desafios, não podemos neste momento de profunda reflexão pessoal deixar

esquecido todas as viagens intercontinentais, todas as mudanças, todos os caminhos de espinhos e flores percorridos. Registrado neste trabalho fica evidente um percurso investigativo, mas reservado na alma do investigador fica o percurso de uma vida transformada e enriquecida pelas dores e lutas da vida pessoal que não se deixaram evidenciar quando este sonho profissional se fez mais forte.

A realização desta obra complexa que agora se encerra, foi para nós uma situação indutora de “elevado *stress*”, a qual nos obrigou a lidar com diferentes “sintomas” e a adequar novas “estratégias de  *coping*” que ajudassem na manutenção de uma saúde física e mental, que com a ajuda da “satisfação com o suporte social” se afirmou como pedra basilar para a edificação deste projeto pessoal e coletivo, do qual esperamos ser reconhecidamente útil e aceite, quer pelo seu valor, quer pela riqueza dos seus vários olhares.

## BIBLIOGRAFÍAS



- Ahmad, A. & Bano, M. (2008). *Academic Stress among postgraduate students before and after announcement of result*. Gyanodaya.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. (p. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. (p. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. & Sá- Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Sá-Chaves, I. (Ed. ) *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. UIDTFF.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, A. (2008). *A supervisão Pedagógica: Da interacção à construção de identidades profissionais – Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Aberta.
- Alves, J. (1997). Poder e Ética na Formação de Professores: Um Contributo Psicanalítico. In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, p. 139-160.
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53 - 63.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, p. 89-122.

- André, M. (2001). Pesquisa, Formação e Prática Docente. In André, M. (org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas SP: Papirus Editora.
- Anfope. (1992). *Boletim da ANFOPE*. Campinas, abril.
- Antunes, C & Fontaine, A. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia*, 15, 355-366.
- Aparício, G., Cunha, M.; Duarte, J., Pereira, A., Rocha, B. & Gomes, M. (2010). *Children's Lifestyle: Influence of environmental context. Texto e resumos/abstracts do Congresso Internacional das Ciências e Tecnologias da Saúde [Cd-Rom]*. Açores - Ilha Terceira.
- Aragão, E. *et al.* (2009). Suporte Social e Estresse: uma revisão da literatura. *Psicologia em foco*. Aracaju. *Faculdade Pio Décimo*, 2, n. 1, jan./jun.
- Arantes, M. (2002). As funções orgânicas diante do estresse. In: Arantes, M. *Estresse*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aranha, M. L. (2006). História da educação e da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Moderna.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.



- Baddeley, A. (1988). Visual imagery and working memory. In Denis, M., Emgelkamp, J., & Richardson J. (Eds.). *Cognitive and Neuropsychological Approaches to Mental Imagery*. Dordrecht: Martinis Nijhoff., p.169-180.
- Bandura. A. (1997). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Nj; Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, R. & Leher, R. (2003). Trabalho docente e as reformas neoliberais. In Oliveira, D. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 39-60.

- Bayram, N. & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlatins of depression, anxiety and stress among a group university students. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 43, 667-672.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Benton, S., Robertson, J., Tseng, W., Newton, F. & Benton, S. L. (2003). Changes in counselling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 66-72.
- Bernardes-da-Rosa, L., Garcia, R., Domingos, N., & Silvares, E. (2000). Caracterização do atendimento psicológico prestado por um serviço de psicologia a crianças com dificuldades escolares. *Revista Estudos de Psicologia, PUCCampinas*, 17, 5-14.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Branquinho, M. (2004). *Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática educativa*. (Dissertação de Mestrado, não publicada). Universidade de Aveiro.
- Brasil. Decreto Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidente da República: Getúlio Vargas/ Gustavo Capanema.
- Brasil. Decreto-Lei nº 6.494, de 07 de Dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Ernesto Geisel Ney Braga.
- Brasil. Decreto Lei nº 87497, de 18 de Agosto de 1996. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. João Figueiredo.
- Brasil. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da educação nacional. Presidente da República: Fernando Henrique Cardoso Paulo Renato Souza.
- Brasil. Decreto Lei nº 3.276, de 6 de Dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Presidente da República: Fernando Henrique Cardoso.

- Brasil. Parecer 251/62. (1968). Currículo Mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n11, pp. 59 – 65.
- Brasil. Parecer 252/1969, de 24 de Julho de 2009. Esclarecimento sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento. Relatora: Maria Beatriz Luce.
- Brasil. Parecer 525, de 11 de Abril de 1969. (1969). Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso superior de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n 100, pp. 143 – 158.
- Brasil. Parecer CNE/CP 009/2001 – Homologado. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares.
- Brzezinski, I. (1992). Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à Anfope (1992). *Aberto*, 54,78-79.
- Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus.
- Brzezinski, I. (2002). A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidade e perplexidades. In: Iria Brzezinski (org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- Bullough, R., Knowles, J. & Crow, N. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Buriolla, M. (1995). *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez.



- Caballo, V. E. (1997). El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In. D. R. Zamignani (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição*, 3, 229-233.



- Caetano, A. P. V. (2001). *A Mudança dos Professores em Situações de Formação pela Investigação-Ação*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Caires, S. & Leandro S. A. (1997). Vivências e percepções do estágio: Adaptação instituição e variáveis associadas. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología e Educación*, 1, 33-40.
- Caires, S. (1998). *Vivências e percepções do estágio: A experiência de um grupo de alunos da Universidade do Minho*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Caires, S. & Leandro S. A. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 219-241.
- Caires, S. & Almeida, L. S. (2001). O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: o papel da supervisão. Em A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Orgs.). *Actas de comunicações científicas. Seminário da Universidade para o Mundo de Trabalho: Desafios para um Diálogo* (pp. 227- 246). Braga: Universidade do Minho
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem – Aparentamentos UM.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. (Dissertação de Doutoramento), Universidade do Minho.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, , 87-98.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A.; Roazzi, A.; Almeida, L. S. & Primi, R. (2008). *Inteligência: Definição e Medida na Confluência de Múltiplas Concepções*. 1º ed. Editora Casa do Psicólogo.

- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C. & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno – Repercussões a Nível da Supervisão. In Isabel Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 63-88.
- Cardoso, F. (1999). A articulação entre as Práticas de Orientação de Estágio dos Orientadores de Escola e as dos Orientadores da Universidade. (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, R. M. (org.) (1999). *O Stress na profissão docente: como prevenir para maneja*. Dossiê Novos Rumos. Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional – IPSSO, Nr 9. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, M. & Araújo, A. (2000). Stress na profissão docente: prevalência e factores de risco. *Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional* (Póvoa de Varzim).
- Cardoso, R. M. et al (2000). *O Stress nos Professores Portugueses. Estudo do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional – IPSSO*. Coleção mundo dos saberes 31. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2001). **2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo – Síntese do Estudo**. In *O Futuro da Educação em Portugal Tendências e Oportunidades, um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, M. E.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Londres: Falmer Press.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In Carreiro da Costa, F. Cloes, M. & Valeiro, M. (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (257-277). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Casanova, M. P. (2001). Supervisão Pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola. In Seminário “*Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*”.

Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Cavaco, M. H. (1991). *Ofício do Professor: o Tempo e as Mudanças*. In Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. Chambo, V. J. A. (1997). *Apoyo Social y salud: Una perspectiva comunitária*. Promolibro, Valência.

Chen, X., Liu, M. & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 401-419.

Clark, L. (1983). Livro-Obra. Rio de Janeiro.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999) Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In Iran-Nejad, A. & Pearson, C. D. (Eds.), *Review or research in education*, 24, 249-306.

Codo, W. (coord.) (2000). *Educação: carinho e Trabalho: Burnout, síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. (3ª ed). Petrópolis (RJ): Vozes.

Cohen, S. & McKay, G. (1984). Social support, *Stress*, and the buffering hypothesis; a theoretical analysis. In A. Baum, S. Taylor, & J. Singer (Eds.). *Handbook of psychology and health* (Vol. IV, pp. 253-268). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Coimbra, R. L. Ferreira, A. M. S. & Martins, F. (2001). Quem tem medo do estágio? Contributos para a definição do perfil de estagiário de Português da UA. In *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?*. Lisboa: APP.

Connell, C. M. & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.

Contreras, J. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Correia, E. (1995). Inovação Educacional Reforma Curricular e Supervisão. In *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE, pp. 11-32.

- Cortez-Machelly, C. O. (2001). Estresse e suas implicações fisiológicas. *A Folha Médica*, 103(4), 175-181.
- Costa, E. & Leal, I. (2004). Estratégias de *Coping* e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. In J. Ribeiro e I. Leal (org.). *Actas do 5º Congresso Nacional de psicologia da Saúde*. Lisboa (28-30 junho de 2004). ISPA Edições, 157-168.
- Coyne, J. C. & Lazarus, R. S. (1980). Cognitive style, *Stress* perception and *Coping*. In Kutash, I. L., and Schlesinger, L. B. (Eds.), *Handbook on Stress and Anxiety. Contemporary Knowledge, Theory and Treatment*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores / Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, J. F. (1989). Stress e crenças irracionais nos professores. In J. Cruz, O. Gonçalves & P. Machado (Eds.). *Psicologia e educação. Investigação e intervenção*. Porto: Afrontamento.
- Cruz, J. F. (1990). *Stress e ansiedade no processo de ensino e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.



- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris: Bayard Éditions.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris: Institute National de Recherche Agronomique Editions.
- Dejours, C., Dessors, D. & Desriaux, F. (1993). Por um trabalho, fator de equilíbrio. *Revista de Administração de Empresas*, 33(3), 98-104.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In Del

Prette, A. & Del Prette, Z. A. P (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Alínea. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/7/2009, Seção 1, Pág. 12.

Dewey, J. (1989) *Como Pensamos*. Barcelona: Paidós.

Dortu, J. C. (1993). *Combater o "Stress" do estudante*. Porto: Porto Editora.

Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In: Firzh, G. & Pajak; E. (Ed.). (1998). *Handbook of research on school supervision*. New York: MacMillan, p. 181-199.

Dunbar, M., Ford, G. & Hunt, K. (1998). Why is the receipt social support associated with increased psychosocial distress? An examination of three hypotheses. *Psychology and Health*, 13, 527-544.

Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London: Croom Helm.

Dunham, P. (1992). Using compliments in the ESL classroom: An analysis of culture and gender. *Minnesota TESOL Journal*, 10, 75-85.

Dunst, C. & Trivette, C. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. Meisels, & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 326-349). New York: Cambridge University Press.



Eco, U. (1991). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas* (5ªed.). Lisboa: Editorial Presença.

Eizirik, C. L. Kapczinski, F. & Bassols, A. M. S. (2001). *O Ciclo da Vida Humana: uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ellsworth, J. & Albers, C. M. (1995). Tradition and authority in Teacher Education reform. In, H. Petrie (Ed.). *Profissionalization, partnership and power – Building professional development schools* (pp.159-176). New York: Sate University of New York Press.

Esteves, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Esher.

- Esteves, J. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru (SP): EDUSC.
- Esteves, J. (1989). Teacher burnout and teacher *Stress*. In: Cole, M. e Walker, S. (eds). *Teaching and Stress*. Open University Press: Milton Keynes.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1990). A Formação de professores em Portugal. *3º Congresso da Sociedade Portuguesa de Professores de Educação Física*. Lisboa.
- European Agency for Safety and Health at Work (2009). *OSH in figures: Stress at work — facts and figures*. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg. [http://osha.europa.eu/en/publications/reports/TE-81-08-478-ENC\\_OSH\\_in\\_figures\\_Stress\\_at\\_work#executive\\_summary](http://osha.europa.eu/en/publications/reports/TE-81-08-478-ENC_OSH_in_figures_Stress_at_work#executive_summary)



- Fernandes, J. V. (2000). *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- Fernandes, L. V. (2003). *Hábitos tabágicos no meio escolar: prevenir para actuar*. (Tese de Mestrado em Psicologia Educacional), Universidade de Coimbra.
- Fernandes, L.; Pereira A., Santos. L., Direito, I., Gomes R., Francisco C., Procópio M. & Tiballi E. (2011). *Stress in future teachers: a cultural comparative study between Portugal and Brazil. 32nd International Conference of the Stress and anxiety Research Society (STAR)*. Münster Germany.
- Fernandes, L., Pereira, A., Francisco, C., Procópio, M & Tiballi, E. Supervisão Pedagógica como fonte de *Stress*: um olhar comparativo entre Portugal e Brasil. *II Congresso Internacional Interfaces da Psicologia*. Universidade de Évora. Nov. 2011.
- Fernandes, L., Pereira, A., Francisco, C., Tiballi, E, Procópio, M & Oliveira, I. (2011). *Stress no estágio da prática pedagógica: contributos do supervisor de Portugal e Brasil. Revista Educativa. PUC Goiás, 14(2)*.

- Ferraz, L., Pereira, A., Francisco, C., Santos, L., Tiballi, E. & Procópio, M. (2011). The Impact of *Stress* on trainees under the educacional practice: A multicultural study between Portugal and Brazil. *Conferência Internacional Novos Horizontes para a Educação 2011 (International Conference on New Horizons in Education InT-E 2011)*. Guarda - Portugal.
- Fontana, D (1998). *Personalidade, características e estresse do professor*. Editora Moderna: Artigos de Pedagogia, n. 007, p. 01-12.
- Fontana, D. (1991) *Estresse: Faça dele um aliado e exercite a autodefesa*. São Paulo: Saraiva.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. Vol.1. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- França, A. C. L. & Rodrigues, A. L (1999). *Stress e Trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas.
- Francisco, C.; Pereira, A. M. S. & Pereira, M. (2006). O *stress* do aluno estagiário: contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. In Marques, R., Luis, H., Hamido, G. e Rodão, M. (Org.). *Transversalidade na Educação e na Saúde*. Porto: Porto Editora, 196-211.
- Francisco, C. M.; Pereira, A. M. S. & Pereira, M. G. (2006). Fontes de *stress* do estudante estagiário: O *stress* do aluno estagiário: Contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. In Gracinda Hamido, Helena Luís, Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (Org.). *Transversalidade em Educação e em Saúde*. Coleção CIDInE. Porto Editora, 179-192.
- Francisco, C. M. (2010). Escala de Avaliação do *Stress* do aluno estagiário. In Marcelino Lopes, Sónia Galinha e Manuel Loureiro (Org.). *Animação de Bem-estar Psicológico 309 – Metodologia de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Editora Intervenção, 236-242.
- Francisco, C. M. & Pereira, A. M. S. (2004). Supervisão e Sucesso do Desempenho do Aluno Estagiário. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, 10, 6.

- Francisco, C. M. & Pereira, A. M. S. (2005). Contratempos do Aluno Estagiário. *In Actas das III Jornadas de Psicologia – Pessoas e Instituições: A Gestão de Situações Difíceis*. CD-Rom. (Viseu: 2 e 3 de Junho de 2005).
- Francisco, C. M., Pereira, A. M. S. & Pereira, M. G. (2003). *O stresse do aluno estagiário*. 2as Jornadas de Educação Física e Desporto Escolar. Idanha-a-Nova (6 e 7 de Novembro de 2003). A aguardar publicação na “*Revista Educação Física*”.
- Francisco, C. M., Pereira, A. M. S. & Pereira, M. G. (2004). Fontes de stresse do estudante estagiário: Contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. *In J. Ribeiro e I. Leal (Org.). Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa (28-30 de Junho de 2004). ISPA Edições, 111-117.
- Francisco, C. M., Pereira, A. M. S. & Alves, J. A. (2005a). Estágio Pedagógico: Desafio ou ameaça. *In Actas do Congresso Internacional de Psicologia do Desporto e da Actividade Física – Novos Desafios da Psicologia do Desporto e da Actividade Física*. CD-ROM. (Rio Maior: 22 a 25 de Junho de 2005).
- Francisco, C. M., Pereira, A. M. S. & Pereira, M. G. (2005b). *Sintomas de stresse nos professores estagiários: Efeito do apoio familiar*. Pôster apresentado no I Congresso Nacional Família, Saúde e Doença. Braga 18-19 de Novembro. Livro de resumos.
- Francisco, C. M. (2006). Desenvolvimento do aluno em situação de estágio: avaliação da sua saúde. *In Activação do Desenvolvimento Psicológico – Actas do Simpósio Internacional*. Universidade de Aveiro (245-249). Aveiro, 12 e 13 de Junho de 2006.
- Castelo-Branco, M. C., Francisco, C. M., Castelo-Branco, J. & Pereira A. S. (2009). *Teacher Self-Efficacy: A Study in Higher Education*. *In icPEd2009 - CD-ROM da 1ª Conferência Internacional de Psicologia e Educação*. Universidade da Beira Interior – Covilhã. Covilhã 26, 27 e 28 de Março de 2009. ISBN: 978-989-654-012-8.
- Fregnac, Y. (1988). *Memóire: comment elle fonctionne*. *Science et Vie*, 162, 110-123.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 17.ed.



Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 13.ed. (Coleção O Mundo Hoje, vol. 21).

Freire, P. (1997) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.

Freire, P.. (2000). *A educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez.

Fuster, E.G. (1997). *El apoyo social em la intervención comunitária*. Paidós, Barcelona.



Galvão, M. A. F. (2000). *Reinventando o Prazer no Cotidiano Escolar: A Parceria com os Pais*. São Paulo: Cortez.

Garcia, C. M. (1992). A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In. Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 51-76.

García, C. M. (1998). Pesquisa sobre Formação de Professores: O Conhecimento sobre Aprender a Ensinar. In *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

García, M. C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Garcia-Villamizar, D. & Freixas-Guinjoan, T. (Orgs.) (2003). *El estrés del profesorado: Una perspectiva internacional*. Valência: Promolibro.

Gaspar, A. J. F. (2007). *Desenvolvimento Pessoal do Docente Reflexivo: Estratégias de Gestão do Stresse*. (Tese de Mestrado). Aveiro: Univerisdade de Aveiro.

Gazzaniga, M. S. & Heatherton, T. F. (2005). *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ghedin, E. (2002). Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, & Ghedin, (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Cortez.

- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (4ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. Comunicação apresentada às Jornadas sobre "*Modelos y Estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE*". Barcelona.
- Giroux, H. (1995). Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: Silva T. T. (Org.) *Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 85-103.
- Giroux, H. (1988). *Escola crítica e política cultural*. 2ª ed., São Paulo: Cortez.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction – a developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Goldman, C. & Wong, E. (1997). Stress and the college student. *Education*, 117 (4), 604-611.
- Goldstein, D. & Kopin, I. (2007). Evolution of concepts of Stress. *Stress*, 10 (2), p. 109-120.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional - A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente*. Tradução de Marcos Santarrita, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 15º. Edição.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. Tradução de M. H. C. Côrtes, Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Gómez, A. I. Pérez. (1998). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Sacristán, J. Gimeno e Gómez, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gomez, A. P, (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Gomez, A. P. (1992). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In António Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114.
- Gracia, E.; Herrero, J. & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Greemberg, J. S. (2002). *Administração do stress*. 6º ed. São Paulo: Manole.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5).
- Guandapur, S. & Rehman, R. (2008). Gender differences in the prevalence of occupational Stress among gomal university teaching staff. *The New Educational Review*, 246-264.



- Hanson, B., Isacsson, S., Janzon, L. & Lindell, S. (1989). Social network and social support influence mortality in elderly mem. *American Journal of Epidemiology*, 130 (1), 100-111.
- Hawkey, K. (1996). Image and the pressure to conform to learning to teach. *Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325-335.
- Head, J.W. Wilson, L. & Smith, D.K., (1996). Mid-ocean ridge eruptive vent morphology and structure: evidence for dike widths, eruption rates, and evolution of eruptions and axial volcanic ridges. *J. Geophys. Res.* 101, 265-280.
- Herman, J.P. & Cullinan, W.E. (1997). Neurocircuitry of stress: central control of the hypothalamo -pituitary-adrenocortical axis. *Trends in Neurosciences*, 20, 78-84.
- Heus, P. & Diekstra, R. F. W. (1999). Do you Teachers Burnout More Easily? A Comparison of Teachers with other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms. In R. Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Source Book of International Practice and Research*. (pp.269-284). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holmes, T.; Rahe, R. (1976), The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, 31-57.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-160.
- Huberman, M. (1992). *The lives of teachers*. Londres, Cassell.
- Huberman, M. (1995) O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, p. 31-62.
- Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Saukas, N., & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217-227.



- Infante, M. J., Silva, M. S. & Alarcão, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino – Os Casos como Estratégia de Supervisão Reflexiva. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora, p. 151-169.



- Jardine, D. & Field, J. (1992). Disproportion, monstrousness, and mystery: Ecological and ethical reflections on the initiation of student-teachers into the community of education. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 301-310.
- Jesus, S. N. (1989). O sentido da escola: contributo para a análise relacional e desenvolvimentista. *Revista Universitária de Psicologia*, 1. p. 9-13.
- Jesus, S. N. (1996). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectiva para o bem-estar docente: Uma lição de síntese*. Cadernos do CRIAP (29ª ed.), ASA.

- Jesus, S. N. (1992). Motivação e stress em professores estagiários: Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 117-127.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Editora Quarteto. Editora. Coimbra. (versão reduzida da obra vencedora do prémio Grácio de 1996).
- Jesus, S. N. (2001). Pistas para o bem-estar dos professores. *Educação*, 43, 123-132.
- Jones, D. C., Abbey, B. B. & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69(4), 1209-1222.
- Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers – Enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 71-82.
- Jussani, N. C., Serafim, D. & Marcon. S. S. (2007). Rede social durante a expansão da família. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, 60(2), 184-189.



- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Kelchtermans, G. & Srittmatter, A. (1999). Beyond individual burnout: a perspective for improved schools. Guidelines for the prevention of burnout. In: Vandenberghe, R., Huberman, A. M. (Org.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: a sourcebook of international research and practice*. UK: Cambridge University Press, pp. 304-314.
- Kyriacou C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. In M. Cole, & S. Walker (Eds.). *Teaching and stress*. Milton Keynes: Open University Press. p. 27-34.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*. USA, *Harvard*, 53(1), 27-35.

Kyriacou, C. (2003). El estrés em la enseñanza. Revisión histórica y estado actual. In: García-Villamizar, D.; Freixas Guinjoan, T. (Orgs.)– *El estrés del profesorado – Una perspectiva internacional*. Promolibro. Valência, pp. 39-59.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (2000). Teacher *Stress* and satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96. (1979). In: Cardoso, R. M. e tal (2000). *O Stress nos Professores Portugueses. Estudo do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional – IPSSO*. Coleção mundo dos saberes 31. Porto: Porto Editora.



Lampert, M. (1999). Knowing teaching from the inside out: Implications of inquiry in practice for teacher education. In *The Education of Teachers: Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp.167-184). Chicago: Chicago Press.

Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 117-130.

Lazarus, R. S. (1993). “Why We Should Think of Stress as a Sugset of Emotion”, in L. Goldberg and S. Bredmitz (Eds), *Handbook of Stress, Theoritical and Clinical Aspects* (pp. 21-39). New York: Free Press.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

Leafgran, F. A. (1989). Health and wellness programs. In M. L. Upcraft & J. N. Gardner (Eds.), *The freshman year experience* (pp. 156–167). San Francisco: Jossey-Bass.

Leal, S. M. (2001). Um contributo para a caracterização das práticas supervisivas ao nível da formação inicial de professores na Região Açores. In *Seminário “Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores”*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Libâneo, J. C. (2001). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. C. (2002a). *Didática velhos e novos tempos*. Edição do autor, Goiânia, maio.
- Libâneo, J. C. (2002b). “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”. In Pimenta, Selma Garrido, e Ghedin, Evandro: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez Editora.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática*. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição.
- Lima, V. (1999). *Percepção de Factores de Stress em Professores*. Tese final do curso de Medicina do Trabalho. Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa.
- Limas, C. & Rafael, M. (1993). Dimensão pessoal e interpessoal e relação educativa. In Tavares J. (ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE, p. 79-110.
- Linn, B. S. & Zeppa, R. (1984). Stress in junior medical students: relationship to personality and performance. *Journal of Medical Education*, 59, 7-12.
- Lipp, M. (2004). *O estresse no Brasil: pesquisas avançadas*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M. (2001). Estresse emocional: A contribuição de estressores internos e externos. *Revista Psiquiatria Clínica*, 28(6), 347-349.
- Lipp, M. (2005). *Manual do Inventário de sintomas de stress para Adultos de Lipp*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. (2006). *O Stress Emocional: prevalência e implicações*. In: Hélio José Guilhardi. (Org.). *Comportamento e Cognição*. SP: ESETec, v. 1, p. 229-237.
- Lipp, M. & Malagris, L. (2004). O estresse no Brasil de hoje. In: Lipp, M. (Eds.). *O estresse no Brasil: pesquisas avançadas*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M. (Org.) (2002). *O Stress do Professor*. Campinas (SP): Papirus.
- Lipp, M. (Org.) 2004 *O Stress no Brasil: pesquisas avançadas*. Campinas: Papirus.
- Lisita, V., Rosa, D. E. & Lipovetsky, N. (2001). Formação de Professores e Pesquisa: Uma Relação Possível? In André, M. (org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas SP: Papirus Editora.

- Lisita, V., Rosa, D. E. & Lipovetsky, N. (2001). Formação de Professores e Pesquisa: Uma Relação Possível? In Marli André (org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas SP: Papirus Editora.
- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Loureiro, M. J. (2000a). Promoção da competência discursiva dos professores em início de carreira. *Revista Inovação*, 13(2-3), 103-115.
- Loureiro, M. J. (2000b). Aprendizagem significativa e organização discursiva. Em *III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Actas (pp. 351- 356). Lisboa: Universidade Aberta
- Ludke, M. (2001). A complexa Relação entre o Professor e a Pesquisa. In André, M. (org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas SP: Papirus Editora.
- Lüdke, M. & Moreira, A. F. (1998). *Propostas recentes para a reforma da formação de professores no Brasil*. Rio de Janeiro: PUC/UFRJ.
- Luwisch, F. E. (2002). O Ensino e a Identidade Narrativa. In: *Revista de Educação*, vol. XI, nº 2, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, p. 21-33.
- Luz, A., Castro, A., Couto, D. Santos, L. & Pereira, A. (2009). *Stress e percepção do rendimento académico no aluno do ensino superior*. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1.

† M †

- Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor – Da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Machado, C. & Almeida, L. (2000). Vivências Académicas. In J. Tavares (Org.). *Ensino Superior: (in)sucesso Académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. (2ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.



- Marques Pinto, A., Lima, L. & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y *Coping* en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo e de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Martinez, J. (1989). Cooling off before burning out. *Academic Therapy*, 24(3), 271-284.
- Martins, M. de G. T. (2007). Sintomas de *Stress* em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109-128.
- Marturano, E. M., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Machado, V. L. S. (1997). A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? In E. M. Marturano, S. R. Loureiro & A. W. Zuardi (Orgs.), *Estudos em Saúde Mental* (pp. 11-48). Ribeirão Preto: Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Matsukura, T. S., Maturano, E. M. & Oishi, J. (2002). O questionário de suporte social (SSQ): estudos da adaptação para o português. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, 10(5), 675-681.
- McCormick. J. & Shi. G. (1999). Teachers Attributions of Responsibility for Their Occupational *Stress* in the People`s Republic of China and Australia. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 393-407.
- Mcintyre, D. J. & Byrd, D. M. (1998). Supervision in teacher education. In: FIRTH, G.; PAJAK, E. (Ed.). *Handbook of research on school supervision*. New York: MacMillan, p. 409-427.
- Medeiros, R. (2000). *O questionamento na sala de aula: Sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Medina, A. da S. (2002). *Supervisor Escolar: da ação exercida à ação repensada*. 2 ed. Porto Alegre: Age.
- Metzler, M. (1990). *Instruccional Supervision Model*. Editora Universal
- Miranda, M. (2001). O Professor Pesquisador e sua Pretensão de Resolver a Relação entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In André, M. (org.) *O Papel da*

*Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas SP: Papirus Editora.

Mondardo A. H. e Pedon, E. A. (2005). Estresse e desempenho académico em estudantes universitários. *Revista de Ciências Humanas*, 6.

Monteiro, S., Pereira, A., Tavares, J., & Gomes, A. (2005). Promoção da saúde e bem-estar no ensino superior (P.S.B.E.E.S.). In A. Pereira & E. Motta (Eds.), *Acção social e aconselhamento psicológico no ensino superior: Investigação e intervenção*. *Actas do Congresso Nacional* (pp. 299-303). Coimbra: SASUC Edições.

Monteiro, S., Tavares, J., Pereira, A., & Silva, C. (2008). Promoção do sucesso académico no ensino superior: Diagnóstico e intervenção. In *Universidad 2008 Congreso Internacional de Educación Superior* (pp. 2250-2259). Ciudad de la Habana, Cuba: desoft S.A..

Moos, R. H. (1995). Development and application of new measures of life stressors, social resources, and coping responses. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(1), 1-13.

Moos, R. H. (2002). The mystery of human context and coping: an unraveling of clues. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 67-88.

Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A Investigação-Acção como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, p. 119-137.

Moretto, V. (2003). *Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas*. Porto Alegre: DP&A Editora.

Mota Cardoso (2001). Auto-regulação dos sistemas naturais. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 3(2), p. 39-96.

Mota Cardoso, R., Araújo, A., Carreira Ramos, R., Gonçalves, G., Ramos, M. (2002). *O Stress nos pro* Machado, M. (2010). *Compreensão e interpretação da reflexão na formação de professores – Estudos em professores cooperantes da FADEUP*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R. C., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2004). *O Stress nos professores portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.



Nelson TJ, Alkon DI. (1989). Specific protein changes during memory acquisition and storage. *Biof.Essays*, 10, 75-79.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa, A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1992). *Reformas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA - Professores.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto.

Nóvoa, A. (2007). Formação de Professores e Qualidade do Ensino. *Revista Aprendizagem: a revista da prática pedagógica*, 1(2).

Nunes Sobrinho. F. P. (2006). O stress do professor do ensino fundamental: O enfoque da Ergonomia. In: LIPP, M. (Org.) *O Stress do professor*. Campinas: Papirus, p. 81-94.

Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – Portfólios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Asa Editores.



OIT (1981). *Emploi et Conditions de Travail des Enseignants*. Genève : Bureau International du Travail.

Oliveira, E. A. (2006). Delimitando o conceito de stress. *Revista de Ciências Biológicas e Saúde*, 1(1),. Disponível em:

[http://www.unianhanguera.edu.br/programasinst/Revistas/revistas2006/rev\\_ciencia\\_s\\_bio/03.pdf](http://www.unianhanguera.edu.br/programasinst/Revistas/revistas2006/rev_ciencia_s_bio/03.pdf). Acesso em: 17 jul. 2008.

- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. In *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.
- Oliveira, V. F. de (2001). A memória na reconstrução das histórias da docência. In Vasconcelos, J. G. e Magalhães Jr. A. G. (Orgs.). *Memórias no plural*. Fortaleza: LCR.
- OMS. (1996). La pratique infirmière. Genève. Série de Rapports Techniques. N.º 860.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem Avaliação: Uma perversão consciente?. *Boletim – Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 51-59.



- Pais Ribeiro, J. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3, 547-558
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, A., Monteiro, S., Santos, L., & Vagos, P. (2007). O Stress do estudante: Identificar, treinar e otimizar. *Psicologia e Educação*, VI(1), 55-61.
- Patrício, M. F. (1988). *Projeto para uma educação pluridimensional*. Noesis, pp. 6-16.
- Pereira, A. (1997). *Helping students cope: Peer counselling in higher education*. Tese de doutoramento não publicada, University of Hull, Hull.
- Pereira, A. (1999). SPSS: *Guia Prático de Utilização, Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A. (2001). *Resiliência, Personalidade, Stress e Estratégias de Coping*. In Tavares, J. (org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora. p. 77-94.
- Pereira, A. & Williams, D. I. (2001). Stress and Coping in helpers on a student “nightline” service. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(1), 43-47.

- Pereira, A. & Monteiro, S. (2004). *Stresse e ansiedade: Identificar e lidar com os pensamentos automáticos negativos na vida académica*. Pôster apresentado no 2.º Congresso Hispano-Português de Psicologia, Lisboa.
- Pereira, A., Monteiro, S., Gomes, A. & Tavares, J. (2006). Promoção da saúde e bem-estar no ensino superior: Avaliar para intervir. In M. Silva e Costa & M. E. Leandro (Orgs.), *Participação, Saúde e Solidariedade* (pp. 797-802). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, A., Monteiro, S., Gomes, A. & Tavares, J. (2005). *Educação para a saúde e bem-estar: Avaliação de um programa de intervenção no ensino superior*. D@es – Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. Retirado a 9 de Dezembro de 2007 de [http://www2.ii.ua.pt/uicccpsf/daes\\_saude\\_e\\_bem\\_estar.pdf](http://www2.ii.ua.pt/uicccpsf/daes_saude_e_bem_estar.pdf)
- Pereira, A., Monteiro, S., Santos, L., & Vagos, P. (2007). O *Stress* do estudante: identificar, *Psicologia e Educação*, 6 (1), 55-61.
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., *et al.* (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51-59.
- Pereira, A., Vagos, P., Chaves, C., Carrinho, P., Gomes, R., Andreucci, L., Ferraz, L., & Oliveira, P. (2009). *Stress* do aluno: um estudo comparativo entre Portugal e o Brasil. I. Leal (Org.), *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde: Experiências e intervenções em Psicologia da Saúde* (pp. 829-839). Faro, Portugal.
- Pereira, A., Vaz, C., Patrício, M., Campos M., & Pereira, R. (1999). *Contribuição para o estudo do sucesso e insucesso na Universidade de Coimbra*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, A.M.S., Vagos, P., Chaves, C., Carrinho, P., Gomes, R., Andreucci, L., Ferraz, L. & Oliveira, P., (2009). *Stress* do aluno: um estudo comparativo entre Portugal e o Brasil. I. Leal (Org.), *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde: Experiências e intervenções em Psicologia da Saúde* (pp. 829-839). Faro, Portugal.

- Pereira, A., Chaves, C., Carrinho, P., Vagos, P., Santos, L. & Coutinho, E. (2009). Stress vulnerability and traumatic events in students [abstract]. *Psychology and Health*, 23(1), 309-310.
- Pérez-Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Dom Quixote,.
- Pérez-Gómez, A.. (1998). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Sacristán, J. Gimeno & Gómez, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (3<sup>a</sup> ed.). Paris: ESF éditeur.
- Picado, L. (2009). *Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente*. Psicologia.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH.
- Pimenta, S. & Anastasiou, L. (2002) *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. (org.). (2004). *O estágio e a docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S., & Ghedin, E. (orgs.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: an Existential Perspective In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout, recent developments in theory and research*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Pithers. R. & Soden. R. (1998). Scottish and Australian Teacher Stress and Strain: A comparative study, *British Journal of Education Psychology*, 68, 269-279.
- Pollard, A. & Tann, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary School*. London: Cassell.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (1998). *As Novas Tecnologias na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ponte, J. P., Sebastião, L., & Miguéis, M. (2004). *A formação de professores e o Processo de Bolonha*. Relatório realizado ao abrigo do Despacho n.º13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 43/07. DR I Série 38 (22-02-2007) 1320-1328
- Portugal. Decreto-Lei n.º 344/89. DR I Série 253 (02/11/1990) 4522-4528
- Portugal. Decreto-Lei n.º 46/86. DR I Série 237 (14/10/86) 3067- 3081
- Portugal. Portaria n.º 431/79. DR I Série 188 (16/08/1979) 1922-1925
- Portugal. Portaria n.º 659/88. DR I Série 226 (29-09-1988) 3986-3989
- Prado, M. e Martins, M. (s/d). *A Formação do Professor: Estratégias de Intervenção no Processo de Reconstrução da Prática Pedagógica*.  
<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/237.html> [01/03/2003].
- Pritchard, M. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44 (1), 18-28.
- Procópio, M., Benite, C., Caixeta, R., Benite, A., (2010). Formação de professores em ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. *REEC*, Vol. 9, no2, p. 435-456.
- Procópio, M., Tiballi, E., Pereira, A., Fernandes, L., Oliveira, I. de. O alto e o baixo desempenho dos académicos do curso de física: reflexões iniciais de um projeto de pesquisa. *II Congresso Internacional Interfaces da Psicologia*. Universidade de Évora. 14 e 15 de Nov. 2011.



- Ralha-Simões, H. (1991). Nível de auto-conhecimento e competência educativa. *Cadernos CIDInE*.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Ralha-Simões, H. & Simões, C. (1995). O nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In Alarcão, I. *Supervisão de professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

- Ralha-Simões, H. S. Simões, C. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In Tavares, J. & Moreira, A. (ed.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS.
- Ramos, M. & Gonçalves, R. (1996). As Narrativas Autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática da Supervisão. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 123-150.
- Reinhold, H. (1984). *Fontes e Sintomas de Stress ocupacional de professor*. Dissertação de Mestrado. Campinas (SP), Puccamp Instituto de Psicologia.
- Reinhold, H. (1995). Fontes e Sintomas de *Stress* ocupacional do professor. Campinas (SP): *Revista de Psicologia*, 2(3).
- Reinhold, H. (1996). *Stress* ocupacional do professor. In Lipp, M. (Org.). *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de riscos*. São Paulo: Papirus.
- Reinhold, H. (2002). O Burnout. In. Lipp, M. (Org.), *O Stress do Professor*. Campinas: Papirus.
- Resapes (2002). *A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal* (vol. 1, 2 e 3). Lisboa: RESAPES.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In Isabel Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 87-95.
- Ribeiro, J. L. (1994a). A importância da família como suporte social na saúde. In L. Almeida, & I. Ribeiro (Org.), *Família e desenvolvimento*. Portalegre: APPORT.
- Ribeiro, J. L. P. (1994b). Adaptação do Self-perception profile for college students à população portuguesa: sua utilização no contexto da psicologia da saúde. In L. Almeida e I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp. 129-138). Braga: APPORT.



- Ribeiro, J. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. In L. Almeida, & I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp. 163-176). Braga: APPORT.
- Ribeiro, J. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Revista Análise Psicológica*, 3, 547-558.
- Ribeiro, J., Mascarenhas, S., Honrado, A., Leal, I. Escalas de Ansiedade, Depressão e Estresse (EADS): Um Estudo com Estudantes Universitários do Brasil (Amazônia). *XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*.
- Ribeiro, V. (1999). A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, 68, 184-201.
- Ridder, D. & Schreurs, K. (1996). *Coping*, social support and chronic disease: a research agenda. *Psychology, Health & Medicine*, 1, 71-82.
- Rigotto, D. (2006). *Evidências de validade entre suporte familiar, suporte social e autoconceito*. Itatiba/SP. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *High Educ.* 56, 735-746.
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education* 30(2), 107-117.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.



- Sá- Chaves, I. (1999). Supervisão: Concepções e Práticas – Conferência de abertura da *Semana Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro. CIFOP.
- Sá- Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 79-85.

- Sá-Chaves, I. (1997). A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que fazer com esta Circunstância? In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 107-117.
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). Supervisão: Concepções e práticas. In Idália Sá-Chaves *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. UIDTFF.
- Sá-Chaves, I. (2002a). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2002b). Formação de professores: Modelos de referência na universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, 11(1), 150-156.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (E. F. d.F. Rosa, Trans.). Porto Alegre: Artmed.
- Santiago, R., Tavares, J., Taveira, M., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. *Avaliação*, 6(3), 31-43.
- Santos, A. & Alves Júnior, A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 20(1), 104-113.
- Santos, A. (2004). *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Santos, B. (2002). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- Santos, L. (2001). Dilemas e Perspectivas na Relação entre Ensino e Pesquisa. In André M. (org.), *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas SP: Papyrus Editora.
- Santos, L., Pereira, A. & Veiga, F. (2008). Estudo preliminar das características métricas da versão portuguesa do Behavioral Health Measure-20. In Noronha, A., Machado, C., Almeida, L., Gonçalves, M., Martins, S., & Ramalho, V. (Eds.), *Actas da XIII*

- Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilibrios.
- Saviani D. (2004). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).
- Scheibe, Leda & Aguiar, M. A. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: O Curso de Pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, 20(68).
- Schmitt, J., Dudley, S. & Pigliucci, M. (1999). Manipulative approaches to testing adaptive plasticity: phytochrome-mediated shadeavoidance responses in plants. *American Naturalist* 154, S43–S54.
- Schmitt, L. H. (1999). The assessment of *Stress* in traditional societies. In: Bittles, A. & Parsons, P. A. (eds.). *Estresse: evolutionary, biosocial and clinical perspectives*. Londres: The Galton Institute. p. 81-99.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-92.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo um design para o ensino e aprendizagem*. Artmed: Porto Alegre.
- Selye H. (1974). *Stress without distress*. New York: New American Library.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1984). Police stress. *Police Stress Magazine*, 1, 2-5.
- Selye, H. (1987) - *Stress y Enfermedades. Stress. Grandes Especialistas responden*. 2ª ed., 137-139. Burgos: Mensajero, 1987.
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (2002). *Supervision: A Redefinition*. 7th ed. New York: McGraw- Hill.
- Serrão, J. (1985). Perspectiva histórica do ensino em Portugal. In U. D. Aveiro (Ed.), *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro.

- Siendetop, D. (1998). *Aprender a enseñar la education física*. INDE Plublicaciones. Primeira edicióne.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (eds.), *Teachers Lives and Careers*. London: The Falmer Press, pp. 27-60.
- Silva, C. S. B. da. (1999). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados.
- Silva, C. S. B. (1988). A Reforma Universitária e o curso de Pedagogia: determinações e limites. *Didática*, 24, 31-45.
- Silva, C. S. B. (2003). *Curso de Pedagogia no Brasil: historia e identidade*. 2ª ed. revista e atualizada. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2003. (Coleção polémicas do nosso tempo; 66).
- Silva, J. I. (1981). Ação conjunta na formulação de propostas de formação de educadores. *Cadernos Cedes*, 2, 6-8.
- Simão, A., Caetano, A., Flores, M. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, 26(90), 173- 188, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jan. 2011.
- Simões, C. e Bonito, A. (1993). Dimensão pessoal e interpessoal e relação profissional. In José Tavares (ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE, p. 111-135.
- Simões, C. M. & Simões, H. R. (1995). Nível do Ego e Processos Metacognitivos no Contexto da Formação em Supervisão. In Isabel Alarcão (org.) *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE, pp.107-123.
- Soares, I. (1995). Supervisão e Inovação numa Perspectiva Construtivista do Desenvolvimento. In Isabel Alarcão (org.) *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE, pp.135-145.
- Sofier, R. (1992). *Psiquiatria Infantil Operativa: psicologia evolutiva e psicopatologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Sousa, Sandra Zákia *et al.* (2003). Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: Revista da Fundação Cesgranrio*, Rio de Janeiro, 11(38), 99-114.
- Souza, K. R. *et al.* (2003). Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE- RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8(4), 1057-1068.
- Spielberg, C. D. (1976). The nature and measurement of anxiety. In Spielberg C. D., Diaz-Guerrero, R. *Cross-Cultural Anxiety*. Washington: Hemisphere.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical Approach*. London: Methuen.
- Struthers, C., Perry, R. & Menec, V. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592.
- Swanson, H. & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A metaanalysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427-443.
- Szulecka, T., Springett, N. & de Pauw, K. (1987). *General health, psychiatric vulnerability and withdrawal from university in first-year undergraduates*. *British Journal of Guidance & Counselling*, 15(1), 82-91.



- Tanuri, L. (2000). História da formação de professores. In: Saviani, D., Cunha, L. M. M. C. de. *500 anos de educação escolar*. São Paulo: ANPED/Autores Associados.
- Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.
- Tavares, J. (1993). Clarificação dos conceitos básicos, objetivos a atingir e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem. In: Tavares, J. (ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE, pp. 13-26.

- Tavares, J. (1997). A Formação como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico. In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 60-73.
- Tavares, J. (2002). Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In Tavares, J., Brzezinski, Cabral, I. A. P. & I. Huet e Silva (Orgs.), *Pedagogia universitária e sucesso académico* (pp. 11-15). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Cabral, A., Fernandes, C., Huet, I., *et al.* (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, 24(1), 61-72.
- Tavares, M. (1985). A Retomada da Hegemonia Norte-Americana. *Revista de Economia Política*, Vol. 5, No. 2 (18), abril-junho. Republicado, em versão ampliada, em: Tavares, M. & Fiori, J. (1997) (orgs.) *Poder e Dinheiro*. Petrópolis, Vozes.
- Teixeira, L. (2001). Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. In: Oliveira, D. & Duarte, M. (Orgs.) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas de educação básica*. 2.ed., Belo Horizonte, p. 177-190.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal: Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Travers & Cooper (1996). Teachers Under Pressure. *Stress in the teaching profession*. London, New York: Routledge [Consultada a tradução castalhana: *El Estrés de los profesores*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1997].
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.



- UNESCO. (1998). *Summary of the World Declaration on Higher Education for the twentyfirst: Vision and action*. Paris: Ed-98/CONF.202/CLD.46
- UNESCO. (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem. O que pensam, o que almejam*. Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna.

- Vaez, M. & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: a longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality*, 36 (2), 183-196.
- Vagos, P. & Pereira, A. (2007). *Assertiveness and temperament: the Assertive Interpersonal Schema*. Comunicação oral apresentada no 13th European Conference on Developmental Psychology, que decorreu de 21 a 25 de Agosto de 2007, na Universidade de Jena, Alemanha – resumo publicado em cd de actas.
- Vagos, P. & Pereira, A. (2008). A cognitive model for assertiveness [abstract]. *Proceedings of the Division of clinical Psychology Annual Conference* (pp. 58-59). Londres, Inglaterra.
- Vagos, P. & Pereira, A. (2008). Dimensões do auto-conceito social: Um estudo exploratório. *International Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 175-183.
- Vagos, P. & Pereira, A. (2009). Cognitive, affective and behavioral correlates of social anxiety in adolescence. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 293-301.
- Vagos, P. & Pereira, A. (2009). Promoting social abilities in school: An intervention program proposal. *Cd de Actas do 1st International Conference of Psychology and Education*. Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.
- Vagos, P., Santos, L., Ferraz, L., Vasconcelos, G., Monteiro, S. & Pereira, A. (2009). Promoção de competências de gestão de stress em contexto académico. In Maia, A. Silva, S. e Pires, T. (orgs.). *Desafios da saúde e comportamento: actores, problemáticas e contextos*. *Actas do 1º Congresso de Sade e Comportamento dos Países de Língua Portuguesa* (pp. 405-415). Braga: CIPSI edições.
- Valla, V., Guimarães, M. & Lac, A. (2006). A Busca da Saúde Integral por Meio do Trabalho Pastoral. *Ciências Sociais e Religião*, 8, 139-154.
- Van Heyningen, J. J. (1997). Academic achievement in college students: What factors predict success? Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities & Social Sciences*, 58 (6-A), 2076.

- Vanderbergue, R. & Huberman, M. (Eds.). (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Source Book of International Practice and Research*. (p. 269- 284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vasconcellos, C. dos S. (2000). *Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo.
- Vaz-Serra, A. (2002). *O Stress na vida de todos os dias* (2.ª ed.). Coimbra: Edição do Vaz, I. A. (s/d). Fundamentos teóricos para um modelo de Supervisão na Formação Inicial. <http://www.cf-gil-vicente.rcts.pt/artigo-supervisao-ped.html> [26/12/2010]
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational research*, 54 (2), 143-178.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a Autonomia – implicações discursivas e análise da interacção. In Isabel Alarcão (org.) *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE, pp. 53-67.
- Vieira, M. (1995). Transformação recente no campo do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 15(4).
- Voli, F (1998). *Auto-estima do professor: Manual de reflexão e ação educativa*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Vygotsky, L. (2002). *Formação social da mente*. Trad.: J. Neto, L. Barreto, S. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes.



- Weiss, R. (1974). The provisions of social relations. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Wheaton, B. (1994). Sampling the stress universe. In W.R. Avison & I.H. Gotlib (Eds.), *Stress and mental health: Contemporary issues and prospects for the future* (pp. 77-114). New York: Plenum Press.



- Witter, G. P. (1997). Estresse e Desempenho nas matérias básicas: variáveis relevantes. *Estudos de psicologia*, 13(1), 3-10.
- Wong, J., Cheung, E., Chan, K., Ma, K., & Tang, S. (2006). Web-based survey of depression, anxiety and stress in first-year tertiary education students in Hong Kong. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40, 777-782.
- Woolkolk A. E. & Hoy, W. K.. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-90.

† Z †

- Zeichener, K. (1992). Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 115-138.
- Zeichener, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa e autor.
- Zeichner, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, 28, 9, pp. 4-15.
- Zimpher, N. & Howey, K. (1987). Adapting supervisory practices to different orientations of teaching competence. *Journal of curriculum and supervision*, 2, 101-127.

### **Outros Documentos**

- Ofício Circular nº 99 de 2003, da DREC (Critérios de Escolha do Orientador) Regulamento Interno da Universidade de Aveiro, da Escola Superior de Educação de Viseu, Leiria e Coimbra, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC-Goiás, UFG, Faculdade Padrão e Faculdade Araguaia.



ANEXOS

## (Anexo 1)

*Universidade de Aveiro*

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr.(a): Professor(a) Orientado(a) do Estágio ou Prática Pedagógica

O presente estudo pretende fazer um levantamento sobre as fontes de stress e as dificuldades/barreiras encontradas pelos professores orientadores do estágio, com o objetivo de compreender/sentir as suas problemáticas frente ao estágio da formação inicial do professor e assim poder propor uma intervenção que auxilie este processo tão relevante para a formação docente. A sua opinião é para nós muito importante, pelo que agradecemos a sua sinceridade. O anonimato e a confidencialidade serão mantidos.

### Características sócio-demográficas e profissionais

Idade: \_\_\_\_\_ anos      Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Estado civil: Solteiro(a) ☐ Casado(a) /união de facto ☐ Divorciado(a)/separado(a) ☐ Viúvo(a) ☐

Licenciado em \_\_\_\_\_ Ano de conclusão da licenciatura \_\_\_\_\_

Instituição onde se licenciou. \_\_\_\_\_

Quanto à pós-graduação, possui: Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Pós-doutorado ☐

Instituição em que trabalha: Pública ☐ Privada ☐

Vínculo profissional: Contracto Provisório ☐ Efectivo ☐ Outro: \_\_\_\_\_

Trabalha em outro estabelecimento de ensino? Sim ☐ Não ☐ Qual? \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho como docente: \_\_\_\_\_ anos.

Curso de Graduação em que é Orientador de Estágio: \_\_\_\_\_

Tempo como Orientador de Estágio: \_\_\_\_\_ anos.      Horas semanais de orientação: \_\_\_\_\_ horas.

Quantidade de alunos orienta estágio: \_\_\_\_\_

Grau de ensino para o qual orienta o estágio: ☐ Pré – escolar    ☐ 1º CEB    ☐ 2º CEB    ☐ 3º CEB  
☐ 2º e 3º CEB    ☐ 3º CEB e Sec.    ☐ Sec.    ☐ Ensino Superior

Participou na elaboração do Regulamento do Estágio da Prática Pedagógica: Sim ☐ Não ☐

Recebeu alguma formação específica para orientar estágio: Sim ☐ Não ☐

Para você o período de orientação de estágio é:

Muito stressante ☐      Relativamente stressante ☐      Pouco stressante ☐

*Continuação*

1) Tendo em conta as características específicas do período de estágio ou da prática pedagógica, indique suas maiores dificuldades/barreiras enquanto professor/orientador, relativamente:

- À Instituição de Ensino Superior;
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- À Escola onde a prática ou o estágio se realiza;
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- Ao aluno estagiário;

2) Quais os fatores provocam maior stress e ansiedade pessoal enquanto orientador de estágio ou da prática pedagógica?

**Muito Obrigada pela sua colaboração.**

**Leandra Ferraz, Anabela Pereira e Carlos Francisco**



## ***Universidade de Aveiro***

### DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. ou Sr.<sup>a</sup>: Professor<sup>(a)</sup> Supervisor<sup>(a)</sup> ou Orientador<sup>(a)</sup> de Estágio

A presente investigação, de índole comparativa entre Portugal e Brasil, realiza-se no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, na área específica da Formação de Professores. Sendo o estágio um período complexo e multifacetado tanto para o supervisor, como para o professor orientador e o estagiário, justifica-se perceber os fatores de *stress* associados ao estágio pedagógico, os sintomas, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social dos intervenientes, a fim de compreender e propor novas estratégias que possibilitem uma melhoria significativa na qualidade de vida e de aprendizagem no decorrer deste período.

Para tal, vimos solicitar a sua preciosa colaboração na resposta ao conjunto de questionários em anexo, assumindo desde já o anonimato e a confidencialidade de suas respostas que serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Solicitamos-lhe que responda com sinceridade às questões que a seguir lhe são colocadas, as quais foram construídas tendo em conta a abrangência do processo supervisivo e as características de ambos os países. Junto envio um envelope devidamente preparado para retorno.

Caso deseje, poderá anexar outros documentos com opiniões ou sugestões mais detalhadas.

Com os melhores cumprimentos e antecipadamente gratos,

***A equipa de investigação***

***Leandra Fernandes Ferraz***

***Anabela de Sousa Pereira***

***Carlos Manuel Francisco***

## (Anexo 2)

### Caracterização Sócio-demográfica e Profissional

#### Identificação Pessoal e Profissional

Idade: \_\_\_\_\_ anos      Sexo: Masculino ☐      Feminino ☐

Estado civil: Solteiro(a) ☐      Casado(a) /união de facto ☐      Divorciado(a)/separado(a) ☐      Viúvo(a) ☐

Possui filhos?      Sim ☐      Não ☐      Se sim, quantos ? \_\_\_\_\_ filhos

Licenciatura em: \_\_\_\_\_

Quanto à pós-graduação, possui? Especialização ☐      Mestrado ☐      Doutoramento ☐      Pós-doutoramento ☐

Instituição de Ensino em que trabalha? Pública ☐      Privada ☐      Outra: \_\_\_\_\_

Grau de Ensino em que trabalha? Educ. Infantil ☐      Ens. Básico ☐      Ens. Secundário ☐      Ens. Superior ☐

Tempo de trabalho docente? \_\_\_\_\_ anos. Vínculo profissional: Provisório ☐      Efectivo ☐      Outro: \_\_\_\_\_.

Trabalha em outro estabelecimento de ensino ? Sim ☐      Não ☐      Qual? \_\_\_\_\_.

#### Relativamente à sua função de Supervisor ou Orientador de Estágio:

Para qual curso de Graduação Orienta Estágio? \_\_\_\_\_ A quanto tempo? \_\_\_\_\_.

Quantas horas semanais de orientação? \_\_\_\_\_. Quantos alunos por turma? \_\_\_\_\_. Quantas Turmas ? \_\_\_\_\_.  
Para qual grau de ensino orienta o estágio?

Ed. Infantil ☐      Ens. Básico (1º ciclo) ☐      Básico (2º ciclo) ☐      Ens. Básico (3º ciclo) ☐      Secundário ☐

Participou na elaboração do Regulamento do Estágio da Prática Pedagógica? Sim ☐      Não ☐

Qual a máxima distância, em Km, se desloca para supervisionar estágios ? \_\_\_\_\_ Km.

Como avalia seu nível de *stress* frente a orientação do estágio ?      Baixo ☐      Moderado ☐      Elevado ☐

Em geral como avalia o nível de *stress* dos seus alunos estagiários ?      Baixo ☐      Moderado ☐      Elevado ☐

Como avalia seus conhecimentos sobre as técnicas de controlo do *stress*? Baixo ☐      Moderado ☐      Elevado ☐

Qual é o período ao longo de estágio que se sente maior *stress*. ?      Início ☐      Meio ☐      Final ☐

Em geral, como avalia seu estado geral de saúde neste ano ?      Fraca ☐      Razoável ☐      Boa ☐

Indique o grau de satisfação para cada uma das seguintes afirmações relativas ao estágio colocando uma **cruz (X)** sobre o número que corresponde à sua opinião, numa escala que vai de 1 a 5, em que:

**1= Muito insatisfeito; 2= Insatisfeito; 3= Nem satisfeito nem insatisfeito; 4= Satisfeito; 5= Muito satisfeito.**

- |   |   |           |
|---|---|-----------|
| 1 | Em que medida está satisfeito <sup>(a)</sup> com sua orientação do estágio.                   | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 2 | Em que medida está satisfeito <sup>(a)</sup> com o empenho dos teus alunos/estagiários.       | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 3 | Em que medida está satisfeito <sup>(a)</sup> com o apoio recebido pela Instituição Superior.  | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 4 | Em que medida está satisfeito <sup>(a)</sup> com o apoio da escola onde o estágio se realiza. | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 6 | Em que medida está satisfeito <sup>(a)</sup> com a sua profissão.                             | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 5 | Em que medida está satisfeito <sup>(a)</sup> com o seu ambiente de trabalho.                  | ① ② ③ ④ ⑤ |

### (Anexo 3)

#### **Avaliação do *stress* do professor/orientador de Estágio Pedagógico (ASPOEP)**

(Ferraz, L.F., Pereira, A. M. e Francisco, C. M., 2007)

São aqui referidas algumas considerações transcritas frequentemente, por muitos supervisores/orientadores de estágio, como fontes de pressão no estágio pedagógico. Por favor, assinale com uma **cruz (X)** em cada afirmação conforme a opção com que mais se identificar:

**1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.**

**Enquanto professor orientador do estágio pedagógico as situações que me causam tensão e mal-estar/stress são...**

1	O excesso de burocracia e documentação envolvidos no processo de implementação do estágio.	① ② ③ ④ ⑤
2	Ter que adaptar as exigências do regulamento de estágio à realidade da escola.	① ② ③ ④ ⑤
3	O excesso de horas de trabalho.	① ② ③ ④ ⑤
4	A excessiva componente curricular do Ensino Superior durante o período de estágio.	① ② ③ ④ ⑤
5	Ter uma carga horária insuficiente para uma orientação mais individualizada.	① ② ③ ④ ⑤
6	A inexistência de uma escola/laboratório para a simulação de situações ensino-aprendizagem.	① ② ③ ④ ⑤
7	A falta de apoio logístico-pedagógico para atender as necessidades específicas do estágio.	① ② ③ ④ ⑤
8	As poucas reuniões para esclarecimento de dúvidas, regras e características do estágio.	① ② ③ ④ ⑤
9	A definição pouco clara dos papéis dos diferentes orientadores.	① ② ③ ④ ⑤
10	A diversidade de propostas e metodologias pedagógicas das escolas.	① ② ③ ④ ⑤
11	A incompatibilidade de horários entre todos os intervenientes.	① ② ③ ④ ⑤
12	A dificuldade da escola em aceitar o estagiário como professor.	① ② ③ ④ ⑤
13	A falta de ajudas de custo inerentes ao acompanhamento do estágio.	① ② ③ ④ ⑤
14	Ter um elevado número de estagiários para orientar.	① ② ③ ④ ⑤
15	Ter que deslocar-me para supervisionar os estagiários.	① ② ③ ④ ⑤
16	Fazer a correcção dos panejamentos, relatórios de estágio ou das monografias.	① ② ③ ④ ⑤
17	Ter que conciliar a teoria que se estuda no Ensino Superior com a realidade da prática pedagógica.	① ② ③ ④ ⑤
18	Sentir que não recebi uma formação específica para a orientação/supervisão do estágio.	① ② ③ ④ ⑤
19	A dificuldade dos estagiários em colocar a teoria em prática na escola.	① ② ③ ④ ⑤
20	A falta de apoio do outro orientador ao estagiário.	① ② ③ ④ ⑤
21	Ter alunos descomprometidos e desinteressados com os objetivos do estágio.	① ② ③ ④ ⑤
22	Conciliar a vida familiar com o excesso de trabalho proveniente da docência.	① ② ③ ④ ⑤
23	Ter que lidar com as diferentes personalidades e estados de humor dos intervenientes.	① ② ③ ④ ⑤
24	O modo como sou avaliado enquanto orientador do estágio.	① ② ③ ④ ⑤
25	A definição pouco clara dos critérios de avaliação do estagiário.	① ② ③ ④ ⑤
26	Ter que avaliar o estagiário.	① ② ③ ④ ⑤
27	A falta de interação entre a equipa de orientação.	① ② ③ ④ ⑤
28	A resistência do estagiário em aceitar as regras do estágio.	① ② ③ ④ ⑤
29	As dificuldades do estagiário em planificar as aulas.	① ② ③ ④ ⑤
30	A dificuldade dos estagiários em cumprir os prazos de entrega (planificações, relatórios,...)	① ② ③ ④ ⑤
31	A fraca criatividade dos estagiários.	① ② ③ ④ ⑤
32	Ter pouco reconhecimento do esforço feito enquanto orientador.	① ② ③ ④ ⑤
33	A falta de rigor, por parte do outro orientador, no acompanhamento do estagiário.	① ② ③ ④ ⑤
34	A falta de fundamentação teórico-científico do estagiário na elaboração do relatório/monografia.	① ② ③ ④ ⑤
35	Ter que adaptar as novas medidas político-educativas às situações do estágio.	① ② ③ ④ ⑤



## (Anexo 4)

### Sintomas de *stress* (SS)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

Indique a frequência de cada consequência colocando uma **cruz (X)** numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte:

**1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre.**

*Com stress...*

1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas.	①②③④⑤
2	Fico com as mãos suadas e/ou transpiro muito.	①②③④⑤
3	Sinto o coração a bater com muita força como “se quisesse sair do peito”.	①②③④⑤
4	Perco o apetite.	①②③④⑤
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição.	①②③④⑤
6	Fico com tensão muscular.	①②③④⑤
7	Fico deprimido / triste.	①②③④⑤
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias.	①②③④⑤
9	Fico antipático e/ou mal-humorado.	①②③④⑤
10	Fumo mais.	①②③④⑤
11	Aumento o consumo de álcool.	①②③④⑤
12	Afasto-me de tudo e de todos.	①②③④⑤
13	Não consigo estar muito tempo no mesmo local.	①②③④⑤
14	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a)).	①②③④⑤
15	Choro.	①②③④⑤
16	Tenho rubor facial.	①②③④⑤
17	Dá-me vontade de desistir de tudo.	①②③④⑤
18	Fico sem ânimo para trabalhar.	①②③④⑤
19	Não consigo concentrar-me / raciocinar correctamente.	①②③④⑤
20	A minha auto-confiança fica a zero.	①②③④⑤
21	Fico ansioso(a).	①②③④⑤

## (Anexo 5)

### Estratégias de *coping* (EC)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

Indique a frequência de cada consequência colocando uma **cruz (X)** numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte:

**1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre.**

*Para ultrapassar o stress...*

1	Tenho que descansar as horas necessárias	① ② ③ ④ ⑤
2	Saio com os amigos para conversar ou desabafar	① ② ③ ④ ⑤
3	Tento acalmar / descontraí-me	① ② ③ ④ ⑤
4	Efectuo umas saídas nocturnas	① ② ③ ④ ⑤
5	Considero várias alternativas para lidar com o problema	① ② ③ ④ ⑤
6	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	① ② ③ ④ ⑤
7	Tomo um bom banho	① ② ③ ④ ⑤
8	Consumo álcool ou embebedo-me	① ② ③ ④ ⑤
9	Procuro desviar o pensamento para coisas positivas	① ② ③ ④ ⑤
10	Fumo e/ou aumento o consumo de tabaco	① ② ③ ④ ⑤
11	Fico em silêncio para me concentrar	① ② ③ ④ ⑤
12	Tenho relações sexuais	① ② ③ ④ ⑤
13	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a autoconfiança	① ② ③ ④ ⑤
14	Procuro mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	① ② ③ ④ ⑤
15	Pratico desporto / actividade física	① ② ③ ④ ⑤
16	Procuro ver o lado positivo da questão	① ② ③ ④ ⑤
17	Evito estar sozinho(a)	① ② ③ ④ ⑤
18	Tento não acumular trabalho	① ② ③ ④ ⑤
19	Saio para me distrair	① ② ③ ④ ⑤
20	Oiço música para acalmar	① ② ③ ④ ⑤

## (Anexo 6)

### Escala de satisfação com o suporte social (ESSS)

Pais – Ribeiro, J.L., 1999

A seguir vai encontrar várias afirmações, seguidas de cinco números. Marque uma **cruz** na letra que melhor qualifica a sua forma de pensar. Por exemplo, na primeira afirmação, se você pensa quase sempre que por vezes se sente só no mundo e sem apoio, deverá assinalar o número **A**. Se acha que nunca pensa isso, deverá marcar o número **E**. Cada um dos algarismos significa o seguinte:

**A. Concordo totalmente;    B. Concordo na maior parte;    C. Não concordo nem discordo;  
D. Discordo na maior parte;    E. Discordo totalmente**

1	Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	<b>A B C D E</b>
2	Não saio com os amigos tantas vezes quantas eu gostaria	<b>A B C D E</b>
3	Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria	<b>A B C D E</b>
4	Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer	<b>A B C D E</b>
5	Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer	<b>A B C D E</b>
6	Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas	<b>A B C D E</b>
7	Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam	<b>A B C D E</b>
8	Gostava de participar mais em actividades de organizações (p. ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)	<b>A B C D E</b>
9	Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família	<b>A B C D E</b>
10	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família	<b>A B C D E</b>
11	Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família	<b>A B C D E</b>
12	Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	<b>A B C D E</b>
13	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	<b>A B C D E</b>
14	Estou satisfeito com as actividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	<b>A B C D E</b>
15	Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	<b>A B C D E</b>

*Muito obrigado pela sua colaboração.*



## *Universidade de Aveiro*

Exmo. Sr. ou Sr.<sup>a</sup> Estagiário(a)

Esta investigação de índole comparativa entre Portugal e Brasil, está devidamente autorizada pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e realiza-se no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, na área específica da Formação de Professores. Sendo o estágio um período complexo e multifacetado, justifica-se perceber os fatores de *stress* associados ao estágio pedagógico, os sintomas, as estratégias de *coping* e a satisfação com o suporte social dos intervenientes, a fim de compreender e propor novas estratégias que possibilitem uma melhoria significativa na qualidade de vida e de aprendizagem no decorrer deste período.

Para tal, vimos solicitar a sua preciosa colaboração na resposta ao conjunto de questionários de preenchimento rápido, bastando assinalar com um (X) na resposta que corresponda efectivamente ao que pensa sobre as questões colocadas. Assumindo desde já o anonimato e a confidencialidade de suas respostas que serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Caso deseje, poderá deixar sua opinião ou sugestões mais detalhadas.

Com os melhores cumprimentos e antecipadamente gratos,

*A equipa de investigação*

*Leandra Fernandes Ferraz*

*Anabela de Sousa Pereira*

*Carlos Manuel Francisco*

## (Anexo 7)

### Caracterização Sócio-demográfica e Académico

Idade: \_\_\_\_\_ anos      Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Estado civil: Solteiro(a) ☐ Casado(a) /união de facto ☐ Divorciado(a)/separado(a) ☐ Viúvo(a) ☐

Possui filhos? Sim ☐ Não ☐ Se sim, quantos ? \_\_\_\_\_ Filhos.

Faz o curso de: Licenciatura ☐ Bacharelato ☐ em \_\_\_\_\_.

Nível de Ensino: Universitário ☐ Politécnico ☐ Na instituição de ensino superior: Pública ☐ Particular ☐

Quem suporta financeiramente seus gastos inerentes aos estudos? Eu próprio ☐ Meus pais ☐ Outro ☐ \_\_\_\_\_.

Estuda em qual turno: Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐ É trabalhador estudante? Sim ☐ Não ☐

Caso seja trabalhador estudante, qual sua profissão complementar? \_\_\_\_\_.

A escolha do curso foi a sua primeira opção quando se candidatou ao Ensino Superior? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu não, qual o curso gostaria de ter feito? \_\_\_\_\_.

Grau de ensino em que estagia:

Ed. Infantil ☐ Ens. Básico (1º ciclo) ☐ Ens. Básico (2º ciclo) ☐ Ens. Básico (3º ciclo) ☐ Secundário ☐

O estágio se realiza no turno: Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐ Quantas vezes por semana? \_\_\_\_\_.

Quantas horas semanais de estágio? \_\_\_\_\_.

A escola onde o estágio se realiza é: Pública ☐ Particular ☐ Outro: \_\_\_\_\_.

Em média, qual a máxima distância, em Km, que se desloca para realizar seu estágio? \_\_\_\_\_ Km

A realização do estágio é compatível com sua vida familiar? Sim ☐ Não ☐

Como avalia seu nível de *stress* no decorrer do período de estágio? Baixo ☐ Moderado ☐ Elevado ☐

Como avalia seus conhecimentos sobre as técnicas de controlo do *stress*? Baixo ☐ Moderado ☐ Elevado ☐

Qual é o período ao longo de estágio que se sente maior *stress*? Início ☐ Meio ☐ Final ☐

Em geral, como avalia seu estado geral de saúde neste ano? Fraca ☐ Razoável ☐ Boa ☐

Indique o grau de satisfação para cada uma das seguintes afirmações relativas ao estágio colocando uma **crux (X)** sobre o número que corresponde à sua opinião, numa escala que vai de 1 a 5, em que:

**1= Muito insatisfeito; 2= Insatisfeito; 3= Nem satisfeito nem insatisfeito; 4= Satisfeito; 5= Muito satisfeito.**

- |   |  |           |
|---|--|-----------|
| 1 | Em que medida está satisfeito(a) com o estágio                               | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 2 | Em que medida está satisfeito(a) com os colegas                              | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 3 | Em que medida está satisfeito(a) com o Supervisor da Instituição Superior    | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 4 | Em que medida está satisfeito(a) com o orientador da escola onde faz estágio | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 5 | Em que medida está satisfeito(a) com o ambiente de trabalho no estágio       | ① ② ③ ④ ⑤ |

## (Anexo 8)

### Avaliação do stresse do aluno estagiário (ASAE)

(Versão Reduzida)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

As afirmações abaixo transcritas são frequentemente declaradas, por muitos alunos estagiários, como fontes de pressão no estágio pedagógico. Gostaríamos de saber em que medida elas também o são **para si**. Por favor, assinale com uma **cruz (X)** a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal. Para cada afirmação escolha a opção com que mais se identificar: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.**

*Enquanto estagiário as situações que me causam tensão e mal-estar/stresse são...*

1	Excesso de horas e trabalho (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)	① ② ③ ④ ⑤
2	Indisciplina dos alunos	① ② ③ ④ ⑤
3	Medo de bloquear ou de não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer	① ② ③ ④ ⑤
4	A falta de autoridade dos alunos estagiários	① ② ③ ④ ⑤
5	Ter que corresponder às expectativas dos alunos	① ② ③ ④ ⑤
6	A presença do supervisor / orientador de estágio	① ② ③ ④ ⑤
7	Componente curricular excessiva na Instituição Superior	① ② ③ ④ ⑤
8	Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio	① ② ③ ④ ⑤
9	A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas	① ② ③ ④ ⑤
10	A minha inexperiência	① ② ③ ④ ⑤
11	Quando não me consigo fazer ouvir ou entender	① ② ③ ④ ⑤
12	Ter que preparar uma aula e não saber qual vai ser a resposta dos alunos	① ② ③ ④ ⑤
13	Medo da crítica na reflexão / análise da prática lectiva	① ② ③ ④ ⑤
14	Dificuldade em abordar temáticas onde me sinto pouco à vontade	① ② ③ ④ ⑤
15	Incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo	① ② ③ ④ ⑤
16	Não arranjar formas simples e eficazes de transmitir determinados conteúdos mais complicados aos alunos	① ② ③ ④ ⑤
17	Os alunos não terem interesse em aprender	① ② ③ ④ ⑤
18	Utilizar uma linguagem apropriada ao escalão etário	① ② ③ ④ ⑤
19	Falta de tempo disponível para preparar as práticas lectivas com mais pormenor	① ② ③ ④ ⑤
20	A dificuldade dos alunos em realizar determinados exercícios	① ② ③ ④ ⑤
21	As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam.	① ② ③ ④ ⑤
22	Ambiente da aula ruidoso	① ② ③ ④ ⑤
23	Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa.	① ② ③ ④ ⑤
24	A escolha mais adequada dos exercícios de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma	① ② ③ ④ ⑤
25	Receio da perda de controlo da aula	① ② ③ ④ ⑤
26	Modo como somos avaliados	① ② ③ ④ ⑤
27	Medo de errar no esclarecimento de dúvidas	① ② ③ ④ ⑤
28	O relacionamento com os supervisores / orientadores de estágio	① ② ③ ④ ⑤
29	Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo	① ② ③ ④ ⑤
30	Depender do ritmo de trabalho dos outros	① ② ③ ④ ⑤

## (Anexo 9)

### Sintomas de *Stress* (SS)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

Indique a frequência de cada consequência colocando uma **cruz (X)** numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte:

**1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre.**

*Com stresse...*

1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas	① ② ③ ④ ⑤
2	Fico com as mãos suadas e/ou transpiro muito	① ② ③ ④ ⑤
3	Sinto o coração a bater com muita força como “se quisesse sair do peito”	① ② ③ ④ ⑤
4	Perco o apetite	① ② ③ ④ ⑤
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição	① ② ③ ④ ⑤
6	Fico com tensão muscular	① ② ③ ④ ⑤
7	Fico deprimido / triste	① ② ③ ④ ⑤
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias	① ② ③ ④ ⑤
9	Fico antipático e/ou mal-humorado	① ② ③ ④ ⑤
10	Fumo mais	① ② ③ ④ ⑤
11	Aumento o consumo de álcool	① ② ③ ④ ⑤
12	Afasto-me de tudo e de todos	① ② ③ ④ ⑤
13	Não consigo estar muito tempo no mesmo local	① ② ③ ④ ⑤
14	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a))	① ② ③ ④ ⑤
15	Choro	① ② ③ ④ ⑤
16	Tenho rubor facial	① ② ③ ④ ⑤
17	Dá-me vontade de desistir de tudo	① ② ③ ④ ⑤
18	Fico sem moral para trabalhar	① ② ③ ④ ⑤
19	Não consigo concentrar-me / raciocinar correctamente	① ② ③ ④ ⑤
20	A minha auto-confiança fica a zero	① ② ③ ④ ⑤
21	Fico ansioso(a)	① ② ③ ④ ⑤

## (Anexo 10)

### Estratégias de *Coping* (EC)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

Indique a frequência de cada consequência colocando uma **cruz (X)** numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte:

**1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre.**

#### *Para ultrapassar o stresse...*

1	Tenho que descansar as horas necessárias	① ② ③ ④ ⑤
2	Saio com os amigos para conversar ou desabafar	① ② ③ ④ ⑤
3	Tento acalmar / descontrain-me	① ② ③ ④ ⑤
4	Efectuo umas saídas nocturnas	① ② ③ ④ ⑤
5	Considero várias alternativas para lidar com o problema	① ② ③ ④ ⑤
6	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	① ② ③ ④ ⑤
7	Tomo um bom banho	① ② ③ ④ ⑤
8	Consumo álcool ou embebedo-me	① ② ③ ④ ⑤
9	Procuo desviar o pensamento para coisas positivas	① ② ③ ④ ⑤
10	Fumo e/ou aumento o consumo de tabaco	① ② ③ ④ ⑤
11	Fico em silêncio para me concentrar	① ② ③ ④ ⑤
12	Tenho relações sexuais	① ② ③ ④ ⑤
13	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a auto-confiança	① ② ③ ④ ⑤
14	Procuo mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	① ② ③ ④ ⑤
15	Pratico desporto / actividade física	① ② ③ ④ ⑤
16	Procuo ver o lado positivo da questão	① ② ③ ④ ⑤
17	Evito estar sozinho(a)	① ② ③ ④ ⑤
18	Tento não acumular trabalho	① ② ③ ④ ⑤
19	Saio para me distrair	① ② ③ ④ ⑤
20	Oiço música para acalmar	① ② ③ ④ ⑤



## (Anexo 11)

### Escala de satisfação com o suporte social (ESSS)

Pais – Ribeiro, J.L., 1999

A seguir vai encontrar várias afirmações, seguidas de cinco números. Marque uma **cruz** na letra que melhor qualifica a sua forma de pensar. Por exemplo, na primeira afirmação, se você pensa quase sempre que por vezes se sente só no mundo e sem apoio, deverá assinalar o número **A**. Se acha que nunca pensa isso, deverá marcar o número **E**. Cada um dos algarismos significa o seguinte:

**A. Concordo totalmente;      B. Concordo na maior parte;      C. Não concordo nem discordo;**  
**D. Discordo na maior parte;      E. Discordo totalmente.**

1	Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	A B C D E
2	Não saio com os amigos tantas vezes quantas eu gostaria	A B C D E
3	Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria	A B C D E
4	Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer	A B C D E
5	Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer	A B C D E
6	Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas	A B C D E
7	Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam	A B C D E
8	Gostava de participar mais em actividades de organizações (p. ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)	A B C D E
9	Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família	A B C D E
10	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família	A B C D E
11	Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família	A B C D E
12	Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	A B C D E
13	Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	A B C D E
14	Estou satisfeito com as actividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	A B C D E
15	Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	A B C D E

*Muito obrigado pela sua colaboração.*

